educación y liberación en américa latina

Filosofía a distancia

Universidad Santo Tomás Facultad de filosofía



Juan José Sanz Adrados

JUAN JOSE SANZ ADRADOS

EDUCACION Y LIBERACION EN AMERICA LATINA

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
CENTRO DE ENSEÑANZA DESESCOLARIZADA

1a. edición 1979
2a. edición 1983
1a. reimpresión 1985
2a. reimpresión 1993
4ª reimpresión: 1994
5ª reimpresión: 1996

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 958-631-136-8

© Autor: Juan José Sanz Adrados

© Editor: Universidad Santo Tomás - USTA

Carrera 13 Nº 51-16, Tels: 255 30 34
235 71 92, Ext. 111, Santafé de Bogotá, D.C.

A mis hermanos Angel y Elena, quienes han sabido educar
a sus hijos en el amor y en la libertad
y cuya vida de compromiso con la causa obrera
ha inspirado mi opción por la liberación
de los pueblos latinoamericanos.

Indice

UNIDAD 3.
LA EDUCACION EN AMERICA LATINA

UNIDAD 4.
HACIA UNA PEDAGOGIA LIBERADORA EN AMERICA LATINA

UNIDAD 5.
CULTURA Y EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA

Prólogo

El presente volumen intenta ofrecer a los lectores interesados en la problemática educativa y cultural de América Latina —y en especial a los alumnos del Centro de Enseñanza Desescolarizada en la asignatura de Fundamentos de la Filosofía de la educación— una guía introductoria en los diferentes tópicos relativos a este tema de tanta trascendencia en el proceso de liberación de nuestros pueblos latinoamericanos.

La secuencia y los objetivos de este programa son los siguientes: en la primera unidad tratamos de ubicar la educación en el contexto histórico y social en el que se ha desenvuelto, insinuando los usos sociales que se han hecho y se hacen actualmente de ella. Mostramos los aspectos conservadores que implica por naturaleza la educación y también la función renovadora que puede eventualmente ejercer; analizamos su dependencia política y sus condicionamientos al sistema económico en que está inserta. Al estudiar las características de la denominada "crisis mundial de la educación" creemos identificar su especificidad vinculándola a la crisis de los modelos de desarrollo económico-social propuestos en la década del 60.

La educación no es un ente abstracto que se pueda manejar ahistóricamente, está concretada en instituciones educativas de diverso tipo y en tendencias y contenidos ideológicos que encubren diferentes intereses. En la segunda unidad seleccionamos precisamente algunas de las corrientes educativas que nos parecen más significativas en el momento actual y algunos de sus ensayos pedagógicos institucionalizados: las derivaciones de la escuela nueva, los diversos modelos de enseñanza personalizada, la tecnología educativa actual y las corrientes de desescolarización prohijadas por Illich, etc.

Dentro del panorama educativo contemporáneo, señalamos el peligro que supone para la identidad y autonomía de los pueblos latinoamericanos la tecnología educativa actual de corte norteamericano, al preconizar la positivización de las ciencias pedagógicas, encubriendo un nuevo intento de dominación cultural y política.

En la tercera unidad intentamos establecer un diagnóstico de la educación en América Latina, detectando los diversos proyectos políticos que implementa y de los cuales derivan los modelos pedagógicos: de dominación militarista, de modernización de capitalismo dependiente, y los intentos de una pedagogía popular y nacionalista.

Esbozado el diagnóstico de la praxis pedagógica en América Latina, y percibiendo cómo ésta se debate entre la dependencia y los esfuerzos de liberación que caracterizan la situación global de nuestro continente, analizamos en la cuarta unidad la eticidad del proyecto pedagógico liberador y el papel de una educación concientizadora —en la línea de Freire y Medellín 68— como inductora de cambios estructurales; sus limitaciones y sus posibilidades así como su vinculación a la formación, organización y acción política popular.

En la última unidad estudiamos las relaciones entre cultura y educación popular y las pistas pedagógicas que podrían vehicular el rescate y la promoción de una auténtica cultura popular latinoamericana.

En este tema es particularmente importante discriminar entre los proyectos desarrollistas de educación de adultos, que promueven diversas instituciones internacionales en connivencia con algunos sectores oficiales, y los que sirven auténticamente al proyecto popular de liberación. Dentro del rico pluralismo existente en la interpretación y praxis del proceso de concientización, indicamos los puntos comunes de las diferentes tendencias existentes en América Latina, y la urgencia de asociar la acción educativa a realizaciones cada vez más afirmadoras de la conciencia popular en un dinamismo ininterrumpido de acción-reflexión-organización. Terminamos insinuando algunas pistas para la operacionalización de una praxis pedagógica liberadora dentro y fuera de las posibilidades que ofrecen las instituciones educativas actuales en nuestro continente.

No pretendemos tratar exhaustivamente estos temas, sino iniciar al interesado, colocarle en el contexto de esta problemática y ofrecerle sintéticamente algunas pistas para la clarificación del quehacer educativo en América Latina.

Al breve desarrollo de los diferentes asuntos del programa, anexamos una selección de lecturas y textos que desde diferentes posiciones ideológicas se pronuncian sobre los temas expuestos. Sobre estos contenidos, el estudiante

debe actuar críticamente para captar sus presupuestos, implicaciones y aplicaciones en la praxis pedagógica latinoamericana. Este es el sentido de haber incluido en el texto después de cada capítulo una serie de ejercicios de autocomprobación y de cuestionarios.

En las referencias bibliográficas insinuamos algunas lecturas complementarias a las reseñadas en el texto a fin de que el estudiante pueda ampliar y contrastar la presente información, las opiniones y opciones sugeridas en nuestro trabajo.

Algunos de los temas sobre los que nos hemos pronunciado en estas páginas han sido fruto de la reflexión e investigación común del grupo de trabajo del Postgrado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, y a ellos agradezco el que me hayan permitido incluir sus aportes.

Agradezco cordialmente a las directivas de la Universidad Santo Tomás y al equipo docente del CED, las facilidades y alicientes que me han proporcionado para brindar este nuevo volumen al público interesado en el planteamiento del problema educativo en nuestro medio, y en su incidencia en el proceso de liberación, y les solicito sus críticas y sugerencias para mejorarlo solidariamente.

El Autor

Unidad 1

UBICACION DE LA EDUCACION EN EL CONTEXTO SOCIAL

1.1 Usos sociales e históricos de la educación

La manera de practicar la educación y el modo de interpretarla a lo largo de las diferentes coyunturas históricas, varían sistemáticamente en la medida en que se modifican sus usos sociales. Simplificando estos usos sociales que se han hecho de la educación en la historia de Occidente, Barreiro (1974), ha señalado la siguiente cadena de variaciones:

a. Durante todo el tiempo en que la educación fue un indiscutible privilegio de algunos representantes de la "clase ociosa", sus teóricos tendían a considerarla como un instrumento o un camino "para el máximo desarrollo de las potencialidades humanas", o simplemente "para el perfeccionamiento de la personalidad".

b. Cuando sociedades en industrialización empezaron a exigir una cantidad progresivamente aumentada de mano de obra especializada, la educación empezó a extenderse a las "clases sociales menos favorecidas" y comenzó también a ser interpretada cada vez más como una *técnica social*, es decir, como una entre otras técnicas, mediante las cuales grupos sociales ejercen control sobre otros grupos sociales.

c. El ingreso de algunas sociedades en una etapa de capitalismo de expansión monopolista, o de sistematización de procesos de cambios socioeconómico, ha provocado la aparición y la difusión acelerada de un nuevo enfoque para la educación: ella es una inversión económica, y sus alternativas de acción son presentadas bajo la forma de criterios de rentabilidad a corto o mediano plazo, en la medida de la retribución que pueda hacer al sistema capitalista que la mantiene (pp. 16 y 17).

La educación no es un sistema aislado dentro de la realidad social, sino que está interrelacionada con los demás sectores de la sociedad global: economía, política, estratificación social, ideologías, etc. Sin embargo, sobre las relaciones entre sociedad y educación existen posiciones muy diferentes que un reciente informe de la Unesco (1973) ha sintetizado así:

— La perspectiva idealista que considera que la educación existe en sí y para sí.

— El enfoque voluntarista que afirma que la educación puede y debe transformar el mundo, independientemente de los cambios que se produzcan en las estructuras de la sociedad.

— La posición determinista-mecanicista, para la cual las formas y destinos de la educación, vienen regidos en forma directa y más o menos sincrónica por el juego de los factores ambientales.

— Una posición ecléctica, cuyos defensores postulan por una parte que la educación reproduce necesariamente, e incluso agrava y perpetúa, los vicios de las sociedades que ellos denuncian, y que no existe remedio concebible para ello fuera de una transformación de la sociedad; por otra parte afirman que la educación puede ser la escena para una revolución interna anticipada, que será preludio de la revolución social.

La educación, indudablemente, tiene aspectos por naturaleza conservadores: transmisión de conocimientos y valores del pasado vigentes en la actualidad, consolidando las estructuras existentes y formando los individuos que ésta requiere; pero cumple también funciones renovadoras que facilitan el cambio cultural y social, y son reflejo de las transformaciones socioeconómicas que ayudan a engendrar las condiciones objetivas de su propia transformación, ejerciendo una labor reflexiva y crítica que influya en el cambio social.

Los sistemas educativos son, por lo tanto, subsistemas de un sistema mayor que es el todo social. Sería una falta de visión analizar las estructuras, filosofías y métodos pedagógicos, sin considerar los aspectos sociales, políticos y económicos, así como la evolución social en que éstos se mueven. La educación es, sin duda, un factor condicionado de la operación de una sociedad determinada pero, a su vez, presiona también a la sociedad en varios aspectos, como ya insinuamos anteriormente. Si a nivel individual la educación —institucionalizada en las formas tradicionales de escolaridad— suele ser el medio privilegiado para dotar al joven de las aptitudes y motivaciones propias de la sociedad adulta, programando así una actitud conformista, sucede, sin embargo, que cuando el proceso educativo de un país se generaliza llegando a las masas que antes estaban marginadas de los servicios educativos, la educación parece cobrar fuerza propia y poner en manos del pueblo instrumentos básicos para una ampliación de su conciencia crítica. Esta posibilidad esclarecedora de la educación dentro del contexto social ha llevado a algunos teóricos de la educación a plantear la tesis de que es posible *avanzar desde la planificación dentro del sistema a la planificación del sistema* (Schiefelbein, 1974). Aparte de la posibilidad o conveniencia de esta postura, nos interesa preguntarnos: "¿Cómo son conformados los sistemas educativos y cómo éstos a su vez afectan las estructuras sociales que distribuyen recursos, ejercen poder y proveen el orden social?" (Clark, 1968). Esta pregunta, que expresa la interrelación recíproca entre sociedad y educación, nos lleva a abordar el análisis de la educación como algo integrado al análisis de los demás factores que definen una sociedad. (Completar con Lectura No. 1).

1.2 La función socializadora de la educación

Históricamente podemos comprobar que la educación ha surgido como afán de transmitir los valores de un grupo y lograr una socialización metódica de las nuevas generaciones. Durkheim (1922), definió precisamente la educación dentro de una visión sociologista, como "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no se encuentran todavía preparadas para la vida social; teniendo por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, reclamados por la sociedad política en su conjunto y por medio especial al que cada niño particularmente se destine". Por este mismo motivo, la educación cumple en el contexto social una función integradora: "constituir ese ser social en cada uno de nosotros es el fin de la educación", sigue diciendo Durkheim; incorporar al individuo a su grupo social, crear en el hombre un ser nuevo: "el hombre revestido de las creencias religiosas, los hábitos y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales y las opiniones colectivas de toda la especie" (p. 34). Goslin (1971), dentro de una perspectiva funcionalista, observa cómo la escuela en la sociedad contemporánea transmite la cultura —conocimientos, valores, creencias y normas— internalizada y asimilada a través de los procesos de socialización asignando posiciones sociales sobre la base del prestigio suministrado por la misma.

Mills (1971) y Morton (1970), han mostrado cómo la educación constituye una de las instituciones legitimadoras que sistematizan procesos de socialización —y, por lo tanto del comportamiento futuro— utilizando elementos tales como la selección (que determina quién puede estudiar, qué y hasta dónde), la introyección de la ideología burguesa motivando hacia el éxito individual, la competencia y la fidelidad a las estructuras de producción capitalista y a sus normas de comportamiento...

Cataño (1975), ha señalado cómo en el caso concreto de Colombia —que podríamos hacer extensivo a América Latina— la estructura de clases deter-

mina las diferencias de acceso a la educación y la dinámica del sistema educativo en general. Así podemos observar cómo los sectores populares se educan en "escuelas" y los sectores de clase media y alta en "colegios".

Los "colegios" son instituciones selectivas generalmente de carácter privado, donde los padres esperan que sus hijos reciban una formación acorde con su estilo de vida... Las especializaciones que ofrece el sistema educativo también están marcadas por la estratificación social: los grupos privilegiados no se matriculan en los institutos técnicos, ni en los agrícolas, ni en las normales. Cada clase social se escolariza en instituciones y especialidades que la llevan al mismo lugar de partida dentro de esa estratificación. Estas observaciones desenmascaran la falacia de los gobiernos desarrollistas que pretenden "adoptar la educación como el medio más equitativo de redistribución de bienes y servicios, de la riqueza nacional" (Departamento Nacional de Planeación, Rep. de Colombia, 1971). De esa manera se quiere evitar un cuestionamiento más radical sobre las situaciones de poder y la estructura económica clasista que, como hemos visto, genera las diferencias educacionales.

La política de desarrollo social, que muchos gobiernos de América Latina, han puesto en práctica, ha alcanzado sus logros mayores en materia de educación (Cepal, 1971), quizás por ser la demanda de participación social más fácil de realizar y porque es utilizada, a su vez, como agente de postergación de otras demandas sociales (muchos sectores populares están más dispuestos a aceptar privaciones si simultáneamente el Estado les ofrece oportunidades de educación para sus hijos). Por otra parte, como hemos señalado, la expansión de la enseñanza permite la transmisión de los valores dominantes en el sistema social a masas de población, que en virtud de la urbanización, han quedado desligadas de los medios tradicionales de control social (*ídem*, p. 39).

Esta función socializadora de la educación se ha venido dando en la praxis pedagógica dominadora, subsidiaria de una concepción filosófica totalizadora y totalitaria, tratando de reducir lo nuevo —la generación joven— a lo dado —generación adulta—, e insertar "lo otro" —niño— en el "todo" —sociedad—. Por ello, en la praxis pedagógica domesticadora, la educación acaba con la escolaridad; es decir cuando el "menor" se incorpora como "miembro útil" de la sociedad. Dentro de esta praxis la educación no es un proceso permanente, sino la "asimilación de los particulares en el espíritu universal" (Hegel). Así se comprende que la educación haya estado a cargo de quienes

defienden una sociedad dada, o de los grupos sociales provistos de una ideología, y que siempre haya sido controlada oficialmente; lo cual evidencia la afirmación de Illich (1975), para quien el reconocimiento oficial de la educación encubre un intento de domesticación política del pensamiento, la imaginación y las habilidades humanas. Esta función socializadora de la educación subsiste, sin embargo, con una curiosa paradoja que ya habíamos apuntado anteriormente: cuando la educación alcanza dimensiones masivas, como es el caso actual, puede transformarse en una plataforma crítica de las decisiones políticas del sistema. (Completar con Lectura No. 2).

1.3 Dependencia política de la educación

La educación ha sido frecuentemente el medio para vehicular proyectos políticos oficiales, reduciéndola a mero adoctrinamiento (Moncada, 1976). En otros casos ha buscado, cuando menos, intervenir y controlar la praxis pedagógica. Drucker (1971), ha llegado a decir que "la educación es un tema demasiado importante para dejarlo en manos de los educadores", sugiriendo que se trata de un instrumento decisivo para que el poder establecido no desee utilizarlo. Althusser (1970), considera el sistema escolar como un "aparato ideológico del Estado" encargado de asegurar la reproducción de las relaciones de producción, contribuyendo a la estratificación social y, sobre todo a la división de clases, suministrando a cada individuo la ideología adecuada a la función que debe desempeñar. Los sistemas educativos cualifican la fuerza de trabajo, enseñan a respetar las reglas de la división técnico—social del trabajo y del orden establecido, y determinan posiciones sociales adecuadas al *status* familiar básicamente.

El control del sistema educativo constituye un importante problema político: 'what you want in state you must put in school" ("lo que quieras en el Estado, debes ponerlo en la escuela"), ilustra una clásica afirmación anglosajona.

Como quería Sarmiento en Argentina, el Estado suele concebir la educación como el medio para que la nación realice su proyecto, su destino: visualizando el país como una gran escuela y vehiculando la política en lo educativo. Si la dependencia política de la educación es inevitable, pues "no hay política general que no traiga consigo una política educativa" (Azevedo, 1969), lo cuestionable es la meta que se propone el proyecto último del sistema total que rige el gobierno de un pueblo. Por esto, Dussel (1975), ha podido escribir: "Es en el tiempo de la pedagógica donde se forman los operadores de la dominación, los dominados y los liberadores. ¿Depende todo de

los "sistemas pedagógicos" que se usan? No. Todo depende en definitiva del proyecto que tenga un sistema pedagógico". Y ha dicho de los pedagogos y científicos en pedagogía que, por lo general, "son técnicos y hasta burócratas planificadores de las mediaciones del sistema pero nunca piensan ni ponen en cuestión lo esencial: el proyecto último del sistema mismo" (p. 143). (Completar con Lectura No. 3).

El problema fundamental a nivel mundial es el de la justicia (Medellín, 1968), es decir, un problema político-estructural: el problema educativo es derivado de aquél; por lo que es ilusorio pensar en reformas educativas sin considerar los sistemas políticos. Ahora bien, la realización de la justicia, en una praxis de liberación integral, requiere evidentemente de la educación: de una educación concientizadora que conduzca a un desenmascaramiento del sistema, afirmando al "hijo-pueblo" —en términos de Dussel— "en su propia exterioridad", y comprometiéndose en una estrategia de lucha siempre revisada críticamente.

Las repercusiones políticas del aumento de escolaridad pueden ser considerables. En aquellos países en los que la contradicción entre la expansión de la enseñanza y el mercado de trabajo constituya una brecha creciente, el sector educado seguramente pondrá en tela de juicio tanto el sistema político como las estructuras sociales, lo cual puede llevar a desajustes y aun a violencias políticas. Así la expansión de la enseñanza contribuiría al cambio social, y eventualmente al desarrollo económico por medio de la modificación cualitativa de un sector del cuerpo cívico en condiciones de ejercer demandas, y modificar la naturaleza del sistema político (Cepal, 1971).

1.4 Educación y economía

La tradicional dependencia de la educación respecto a la configuración social global la ha convertido en afianzadora del sistema económico vigente.

Así, el Estatuto General de la Educación en Colombia (1974), en el art. 2o., establece como uno de los objetivos generales de la educación, "adiestrar en las artes y en las prácticas de la tecnología de los oficios y de las profesiones"; por ello entre las cuatro principales funciones que se asignan a los INEM —modelos de la proyectada generalización de la enseñanza media diversificada— figura la de "preparar al individuo para incorporarse a la fuerza de trabajo" (Decreto 62). Si la educación, como hemos visto, se presenta como un servicio *de* y *para* la sociedad establecida, pagará lógica-

mente tributo al sistema económico vigente, dedicándose a capacitar la mano de obra que exige la producción. En esta línea se inscriben las políticas educativas tendentes a la diversificación de la enseñanza.

Carnoy (1977), ha mostrado cómo la educación llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista, intentando preparar a los colonizados para las funciones que convenían al colonizador; aún en los mismos países imperialistas, el sistema educativo estaba organizado para desarrollar y mantener una organización intrínsecamente inequitativa e injusta, de la producción y el poder político.

En los países llamados "en vías de desarrollo", en la década del 50, se consideró la educación como una inversión productiva de capital humano y un estímulo al crecimiento económico. Sin embargo, las expectativas no correspondieron a los resultados obtenidos, al encontrarse muchos de los graduados en escuelas de diversos niveles desempleados o subempleados (Schiefelbein, 1974). Del mismo modo, la producción a nivel nacional no creció al ritmo de la escolarización, por lo que algunos afirmaron que la creación de empleo, y no de escuelas, debía ser la principal política de los programas de desarrollo (Vaizey, 1973), "La creación de empleos sale de otras políticas y medidas económicas más amplias y la educación es meramente acompañante menor de estas medidas" (Davis, 1975).

Los planificadores de recursos humanos tratan de calcular la demanda de la fuerza de trabajo educada y, a partir de esas prospectivas, fijan los objetivos que deben alcanzar los programas educativos. Pero este modelo de planeación coloca a las instituciones educativas en una dependencia inadmisible del sistema económico, sin posibilidad de cuestionar su justicia o su conveniencia social. El documento sobre educación de la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana (Medellín, 1968), decía que este tipo de educación que "es responsable de poner a los hombres al servicio de la economía y no ésta al servicio del hombre". Parecería más humano especificar políticas generales que estimulen un crecimiento económico más equitativo y generalizado, que conduzcan a la creación de empleos a partir de un modelo económico tendente a la justicia y a la distribución equitativa de los bienes; los educadores, entre otras funciones, podrían responder con más adecuación a estos programas de desarrollo propiciando una capacitación conveniente, ni prematura ni unidimensional.

Algunos autores, (Wolf, 1976), han propuesto los objetivos educativos mismos como criterios de planificación y desarrollo socioeconómico (cfr.

Lectura No. 4), argumentando que los intentos de planificación realizados hasta ahora sólo han servido para continuar o mitigar la miseria existente, pero no para suprimirla. Según Wolf, los criterios utilizables para realizar una planificación educativa podrían formularse en un "catálogo de valores admitido por los representantes de nuestra sociedad pluralista". Así, por ejemplo, valores tales como la justicia, la honradez, la libertad, etc., habrían de ser formulados primeramente como objetivos de la educación, y a partir de estos valores se revisaría nuestro comportamiento en la economía y la adecuación de estos valores al sistema económico mismo. Este modelo de planificación educativa presupone unos gobernantes-filósofos en instancia pedagógica que lamentablemente no son muy frecuentes en nuestros sistemas políticos.

Otro aspecto que toca las relaciones entre la educación y la economía es referente al papel de la educación como factor de movilidad social. Es una opinión bastante generalizada la consideración de la educación como medio importante de ascenso en la pirámide social. Sin embargo, existen estudios serios que niegan esta importancia. Illich (1974), ha mostrado cómo el ascenso en los niveles escolares está condicionado por factores socioeconómicos extraescolares. La deserción escolar no tiene como causales más significativas las exigencias académicas, sino las económicas. Por estas razones, concluye Illich, el sistema escolar, lejos de ser un medio de movilidad social, es un instrumento de afianzamiento del orden social establecido. Los sistemas escolares reflejan los defectos de la sociedad a que pertenecen: su clasismo en las sociedades capitalistas y su burocraticismo en las socialistas.

Jencks (1971), ha demostrado que la educación no contribuye a distribuir equitativamente los ingresos, es decir, no es un modificador significativo de la desigualdad socioeconómica vigente. Las vías por las que se perpetúan otras desigualdades originarias anulan el esfuerzo nivelador que eventualmente puede intentar la educación. Esto evidencia la interdependencia más o menos oculta entre los modos de reproducción de las clases dominantes y el sistema educativo. El camino para establecer una meritocracia competitiva —insinúa Jencks— es alterar el sistema de atribución de recompensas sociales y su mecanismo hereditario. . . Por su parte Boudon (1973), ha señalado también que la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza resulta principalmente de la estratificación social.

Si hace unos años (décadas de los 50 y 60) se pensaba que lo definitivo era asegurar una oportunidad de educación a todos, hoy día se piensa que es más importante asegurar una oportunidad de trabajo a todos dentro de una organización social más justa.

En el caso de Colombia, el ritmo de la expansión de la estructura ocupacional no es paralelo al de la producción del sistema educativo: mientras que el sistema educativo ofrece una producción de egresados cada vez mayor, el sistema económico y su consiguiente oferta de empleo, se expande a ritmos mucho más lentos. "En esta forma la dinámica del mercado neutraliza las presiones generadas por la expansión del sistema educativo, y los encubados proyectos de ascenso social se convierten así en mera frustación" (Cataño, 1975).

Burkhead (1967), después de un estudio empírico en los Estados Unidos, llegó a la conclusión de que "las variaciones en el rendimiento escolar estaban totalmente determinadas o condicionadas por el nivel socioeconómico del vecindario". El nivel de ingreso del barrio, las condiciones de vivienda, la ocupación de los padres, el origen étnico, eran las variables más importantes que determinaban el rendimiento escolar (citado por Mojica, 1978). Después de revisar una serie de informes sobre escolaridad y desempeño social, Burkhead concluye: "Ninguna de las investigaciones reseñadas sugiere que de reformas educativas puedan derivarse cambios sustanciales o significativos en la estructura social fuera de la escuela. Más aún, la evidencia empírica sugiere que la igualdad de oportunidades educativas (aparte de que es utópico en nuestro medio alcanzarla) aportaría muy poco al logro de una igualdad de oportunidades de los adultos" (p. 81). (Cfr. Lectura No. 5).

1.5 Cuestionamientos actuales a la educación

Desde diversos ángulos y posiciones se ha cuestionado el valor, oportunidad y significado de la educación impartida por las diferentes instituciones docentes, de tal modo que es ya clásico y aceptado hablar de "crisis mundial de la educación" —éste es el título de uno de los estudios más autorizados sobre el tema (Coombs, 1971)—. En las décadas anteriores se despertó un notable entusiasmo y se cifraron grandes esperanzas en los frutos que se podrían derivar de una extensión de la educación impartida por los sistemas escolares. Los expertos vaticinaban (OECD-Washington, 1961), que la satisfacción de la demanda educativa podía resolverse a escala mundial con planes a medio y largo plazo, teniendo en cuenta los datos demográficos y las predicciones sobre el mercado de futuro empleo en cada país. Los "expertos" presuponían que todos los países "en vías de desarrollo" se proponían establecer un modelo de sociedad industrial competitiva a semejanza de la norteamericana...

Los gobiernos de esas naciones establecieron planes omnicomprensivos de educación o la incluyeron en los planes nacionales de desarrollo. Unos

años más tarde los mismos expertos reunidos en París (1970), declaraban: "Habíamos pensado que así como cuanto más avanza la medicina mejoran los servicios sanitarios, cuanto más se desarrollan las ciencias sociales mejor iría la planificación educativa, y nos habíamos olvidado de los intereses políticos".

La sola industrialización como meta del desarrollo, tanto del modelo capitalista occidental como de la planificación socialista, es incompatible con una distribución equitativa de las oportunidades de bienestar y reduce a la persona humana a un mero engranaje de la maquinaria socioeconómica. La educación, en esos modelos de desarrollo, se ha pretendido reducir a la capacitación de la mano de obra que requiere la producción. Al cuestionarse tanto los modelos de desarrollo como la naturaleza del tipo de educación que generaba, ha entrado en crisis la significación y el valor atribuido a la educación.

Si este acrecentamiento de las contradicciones internas del sistema social ha restringido las satisfacciones que se pensaban adquirir por la educación establecida, también debemos reconocer la contrapartida que este fomento de la educación ha proporcionado a la sociedad, ocasionando un malestar veteado de amargura y desencanto que puede generar una toma de conciencia sobre la magnitud del problema total que afecta al hombre y a la sociedad. El segundo informe de la Unesco sobre el desarrollo de la educación (73) hace eco de estas contradicciones entre *sociedad* y *educación* y afirma que, por primera vez en la historia de la humanidad, diversos grupos comienzan a rechazar muchos de los productos que les ofrece la educación institucionalizada, y la educación se comienza a emplear conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedad que todavía no existen, precediendo el desarrollo de la educación al desarrollo de la economía.

La naturaleza de la crisis que afecta a la educación mundial ha sido definida por Coombs (1971), como "disparidad entre los sistemas educativos y su medio ambiente", y ha señalado como causas de esta inadecuación entre lo que ofrece la educación y las necesidades del medio, las siguientes:

1. El fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa que colocó en estado de sitio a escuelas y universidades.
2. La aguda escasez de recursos que impidió a las instituciones educativas responder eficazmente a las nuevas demandas.
3. La inercia inherente a los sistemas de educación que originó una adaptación demasiado lenta de su régimen interno a las nuevas necesidades externas.

4. La inercia de la sociedad misma, la pesada carga del comportamiento tradicional, los patrones de empleo e incentivos y las estructuras institucionales que no han permitido utilizar óptimamente la educación y el poder que la misma proporciona.

El problema se agrava en Latinoamérica, donde la crisis de una sociedad en transición, en lucha por liberarse de diversas formas de dependencia, se refleja en las ambigüedades del sistema educativo, en el cual los valores proclamados sirven frecuentemente para encubrir los valores e intereses reales de los grupos en el poder, intentando instrumentalizar la educación y su filosofía para sus fines. La utilización ideológica de la educación, racionalizando y justificando un estado de cosas "que no se quiere analizar y aun menos cambiar" (Texeira, 1962), nos obliga a ubicar la educación en el contexto social e histórico en que se realiza, a fin de captar la función que la sociedad ha hecho de ella.

De esta forma se puede rescatar como instancia crítica que desacraliza la totalización que pretende el sistema y recuperar la voz del pueblo hacia un proyecto político de liberación siempre revisado, "asumiendo concretamente las exigencias analíticas del momento histórico del pueblo" e introduciendo "un correctivo tal que impida que la vanidad de una sabiduría autosuficiente al servicio del poder del mundo siga aniquilando al pobre" (Fornari, 1976).

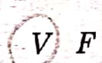
La educación, ha escrito Jarauta (1975), no se puede entender tan sólo como un mero reflejo de la infraestructura socioecónomica, reduciendo su acción al rol de la ideología —legitimando los intereses económicos de la base económica—, sino que es necesario percibir también su fuerza crítica y creadora hacia el cambio: por el conocimiento que proporciona del ambiente donde se realiza, ayuda a tomar conciencia de los propios problemas y a comprometerse en el camino de la emancipación colectiva.

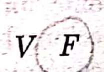
AUTOCOMPROBACION No. 1

Test de verdadero o falso

1. *Definir la educación como "el desarrollo consciente y libre de las facultades innatas del hombre", es ubicarla en una perspectiva idealizada e individualizante.* V F


2. *La educación en nuestro contexto social es una de las técnicas sociales destinadas a la creación del tipo deseado de ciudadano.* V F


3. *En las sociedades de tipo industrial o semiindustrial, la educación tiende a ubicarse exclusivamente dentro de las perspectivas del momento económico.* V F


4. *A lo largo de la historia la educación ha cumplido básicamente un papel renovador.* V F


5. *La educación, en los países subdesarrollados, es el medio más justo de redistribución de la propiedad.* V F


6. *El mejor camino para atacar la pobreza es facilitar a los pobres la educación.* V F


7. *El hecho de que la educación se identifique con la escolaridad evidencia su función integradora.* V F


8. *La educación debería ser neutra políticamente.* V F

9. *La educación es un poderoso medio de movilidad social.* V F

10. *La diversificación de la enseñanza constituye una exigencia actual de la economía política en los países de capitalismo dependiente.* V F

11. *El ascenso en la pirámide escolar se debe fundamentalmente a motivos académicos.* V F

12. *Las reformas educativas aportan cambios sustanciales en la estructura social.* V F

13. *La crisis actual de la educación procede, sobre todo, del cuestionamiento a los modelos de desarrollo que el sistema educativo pretendía implementar.* V F

14. *El problema central de la educación actual reside en la poca eficacia de sus métodos de enseñanza.* V F

15. *La educación puede utilizarse como instancia crítica en la sociedad actual.* V F

RESPUESTAS

1. *Verdadera. La educación solamente se da dentro de un proceso complejo de interacción social condicionado por los valores del grupo en el cual se desarrolla.*

2. *Verdadera. Como técnica social, la educación constituye un método para influenciar el comportamiento, de manera que éste se encuadre en los patrones vigentes de interacción y organización social.*

3. *Verdadera. Como tendencia, se busca hacer funcional para la economía el proceso educativo. Se concibe la educación como una inversión en recursos humanos y se busca que ésta responda a las necesidades concretas de la mano de obra que el sistema requiere.*

4. *Falsa. El papel que básicamente se asigna a la educación es un papel conservador: transmitir las normas del grupo e integrarse al mismo. Esto no supone rechazar ciertos elementos renovadores que eventualmente pueda traer.*

5. *Falsa. La educación sirve normalmente para afianzar las diferencias económicas. Es casi imposible que el que no posea recursos económicos, aunque eventualmente disponga de educación, pueda lograr el acceso a centros económicos o de poder.*

6. *Falsa. Es complementaria de la anterior. Los caminos por los que la pobreza se perpetúa coexisten con mejores oportunidades educativas.*

7. *Verdadera. La educación se reduce a escolaridad. El grado de educación se mide por los años de escolaridad. Se presupone que la persona que ha pasado por ciertos años convencionales de escolaridad se integrará útilmente a la sociedad para la que se preparaba.*

8. *Falsa. Esto es imposible en la realidad de clases e intereses en la que se desenvuelve la educación. La educación sirve inevitablemente a algún proyecto político.*

9. *Falsa. En algunos casos es cierto, pero en general es más bien lo contrario. Es un afianzador del* status *económico y social.*

10. *Verdadera. El momento económico requiere personal calificado en diversas ramas de la industria y de la administración, y es hacia ese tipo de requerimientos a los que atiende la enseñanza diversificada, tratando simultáneamente de mantener el sistema de clases, ubicando en los puestos bajos a la clase baja, en los medios a la media y reservando los altos para quienes pueden sostener muchos años de escolaridad.*

11. *Falsa. El ascenso en la escolaridad está condicionado básicamente a las posibilidades económicas. El factor más considerable en la deserción escolar está relacionado con la situación económico-social.*

12. *Falsa. Las políticas de cambio sustanciales proceden de otras instancias sociales: economía, política, etc. Los cambios de actitudes que puede aportar el sistema escolar es más bien secundario, comparativamente, y más bien subsidiario de los mecanismos de poder real.*

13. *Verdadera. Al entrar en crisis ciertos modelos de desarrollo, como el capitalista o el burocrático en el socialismo, se cuestiona también la educación como encargada de orientar e implementar esos sistemas.*

14. *Falsa. El problema de la eficacia de los métodos es secundario, a pesar del interés que tiene la tecnología en privilegiar esta zona. El problema central reside en la inadecuación entre lo que la educación ofrece y las necesidades del medio o, de otra forma, en la validez del sistema al que sirve.*

15. *Verdadera. La edudación es susceptible de una utilización crítica hacia el medio en el que se desenvuelve y capaz de convertirse —junto con otros elementos— en fuerza de cambio social.*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALTHUSSER, L., *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Laia, Barcelona, 1970.

AZEVEDO, F., de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 7a. ed., 1969.

BARREIRO, J., *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

BOUDON, R., *L'inegalité des chances. La mobilité sociales dans les sociétés industrielles*, Armando Colin—Colection U., París, 1973.

CARNOY, M., *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México, 1977.

CATAÑO, G., *Educación y clase social en Colombia*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1975.

CELAM, 2a. Conferencia General. *Documentos de Medellín*, Ed. Paulinas, Bogotá, 1968.

CEPAL, *Enseñanza media, estructura social y desarrollo en América Latina*, Naciones Unidas, Nueva York, 1971.

CLARK, B., *Educational Systems*, Mac Millan, New York, 1968.

COOMBS, Ph., *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona, 1971.

DAVIS, R., "Escolarización formal y educación para el trabajo en los países de bajos ingresos", Revista *Educación Hoy*, No. 27, Bogotá, junio de 1975.

Departamento Nacional de Planeación, *Marco conceptual para un plan de desarrollo del sector educativo*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1971.

DURKHEIM, E., *Education et Sociologie*, Félix Alcan, París, 1972. Textos seleccionados en PEREIRA, L. *Educación y sociedad*, El Ateneo, Buenos Aires, 1970.

DUSSEL, E., "Hacia una pedagogía de la cultura popular", en *Cultura popular y filosofía de la liberación*, Bonum, Buenos Aires, 1975.

FORNARI, A., "Política liberadora, educación y filosofía", en *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, Bonum, Buenos Aires, 1973.

GOSLIN, D., *La escuela en la sociedad contemporánea*, Centro Regional de Ayuda Técnica, México, 1971.

ILLICH, I., *La sociedad desescolarizada*, Seix Barral, Barcelona, 1974.

— *Educación sin escuelas*, Península, Barcelona, 1975.

JENCKS, Ch., *Inequality*, Basic Books, New York, 1972.

JARAUTA, F., "Nota prospectiva sobre el problema educativo actual", en *Revista de la Universidad del Valle*, No. 1, 2o. semestre de 1975, Cali.

MERTON, R., *Sociología, teoría y estructura social*, Mestre Jeu, Sao Paulo, 1970.

MILLS, W., "Educación y clase social", en *Educación y sociedad*, Cía. Ed. Nacional, Sao Paulo, 1971.

MOJICA, G., "El rendimiento escolar y el problema de igualdad de oportunidades", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 1, junio de 1978, U.P.N., Bogotá.

MONCADA, A., *Sociología de la educación*, Edicusa, Madrid, 1976.

OCDE, *Participatory Planning in Education*, París, 1974.

SCHIEFELBEIN, E., "La formación de planificadores de la educación y la política del desarrollo", en revista *Educación Hoy*, Nos. 20-21, Bogotá, 1974, pp. 55-66.

TEXEIRA, A., "Valores proclamados y valores reales en las instituciones escolares", citado por FURTER, P., en *Educación y reflexión*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1974.

Unesco, Faure, E. et. al., *Aprender a ser*, Alianza, Madrid, 1973.

VAIZEY, J., "Problemas de la economía de la educación", en *Revista de Educación*, Nos. 236-237, Madrid, 1975.

WOLF, A., "Planificación y política educativa", en *Revista Educación*, No. 13, Tübingen, 1976, pp. 85-92.

LECTURAS RECOMENDADAS

CIRIGLIANO, G., *Análisis fenomenológico de la educación*, Univ. Nacional del Litoral, Paraná, 1962.

DURKHEIM, E., *Educación y sociedad*, El Ateneo, Buenos Aires, 1970.

Economía de la educación, en *Revista de Educación*, Nos. 236-237, Madrid, 1975. Número monográfico.

FAURE, E. y otros, *Aprender a ser* (Unesco), Alianza Editorial, Madrid, 1973.

Lectura No. 1

LA FORMACION DE PLANIFICADORES DE LA EDUCACION Y LA POLITICA DEL DESARROLLO*

Hay disconformidad en América Latina con la situación en que se encuentran sus países. Se observa que los diversos grupos sociales buscan afanosamente alternativas de solución. Pero como dichos esfuerzos son aislados se produce una dispersión de soluciones que, a veces, agravan los conflictos. De allí que se busque algún tipo de armonización de esfuerzos y se propongan enfoques "planificados" de los problemas sociales.

En muchos casos los intentos de planificación corresponden a una expresión de las aspiraciones de coordinación de aquellos que perciben ineficiencias más que a determinaciones de aquellos que tienen en sus manos el poder decisor. Los esfuerzos realizados recientemente en Estados Unidos para conjurar las reducciones en el abastecimiento de petróleo constituyen un buen ejemplo de la hipótesis inicial.

1. *Hay ciertos tipos de planificación que han fracasado en el pasado*

En un modelo utópico de planificación educacional, la mayor energía se coloca en la definición de los principales objetivos sociales hacia los cuales se debe orientar el plan. Las relaciones entre esos objetivos y los medios requeridos para alcanzarlos, rara vez se consideran. Incluso se piensa que se debe pagar cualquier costo que permita hacerlos realidad. Sólo se ha ensayado este modelo con cierta seriedad cuando el funcionamiento de la sociedad ha sido afectado en forma radical. En las demás oportunidades los planes se han transformado en meros pronunciamientos y arengas.

En el otro extremo encontramos la "programación" educacional. No se pierde mucho tiempo en definir nuevas metas. La acción se centra en la adecuación de los insumos y actividades necesarias para cumplir objetivos limitados. Este esquema de programación educacional genera un impresionante despliegue burocrático y, a veces, proyectos piloto que nunca se evalúan o que perduran más allá del momento en que decae el interés por el ejercicio de programación y se lo abandona.

---

* SCHIEFELBEIN, Ernesto. Estudio presentado al Seminario sobre Planeamiento de la Educación en América Latina (Santiago de Chile, abril de 1974) promovido por la Organización de los Estados Americanos, O.E.A. Tomado de la revista *Educación Hoy*, Nos. 20 y 21, Bogotá, junio, 1974, pp. 55-65.

El entrenamiento de los planificadores educacionales debería, por lo tanto, facilitar la consideración simultánea de la definición de objetivos pertinentes a la sociedad y la movilización de los medios que se deben emplear para alcanzarlos.

2. *El sistema educacional es de una alta y creciente complejidad*

La educación constituye usualmente la empresa más grande de cada uno de nuestros países. Genera entre el cuatro y el seis por ciento del producto nacional y está firmemente ligada con cada uno de los grupos y esferas de la sociedad. Los lazos o intereses se han ido creando poco a poco en el tiempo hasta lograr que cualquier cambio de la educación pueda repercutir negativamente en algún grupo social o ser absorbido y neutralizado por fuerzas que actúan indirectamente.

Pocas veces se dispone de un poder absoluto para modificar la sociedad. Con frecuencia sólo se puede ir creando cambios en algunos de los aspectos instrumentales o funcionales del sistema, que se orienten a los objetivos últimos del plan y creen un clima favorable para acelerar gradualmente los cambios hasta operar en los puntos claves del sistema. En esta estrategia se combinan las técnicas de planeamiento con el análisis político para definir tácticas que aseguren el poder necesario para inyectar dinamismo en el sistema educacional, liberándolo parcialmente de los lazos inmovilizadores.

En la medida que se acepte lo anterior, la formación del planificador educacional debe permitirle producir las condiciones para que el cambio deseado —y aquí suponemos que una persona o grupo con el cual trabaja el planificador debe aprobarlo— tenga una mayor probabilidad de hacerse realidad. Esto involucra un énfasis en la implementación, para que reciba la misma atención que el planificador le dedica a la programación.

3. *Tenemos un conocimiento limitado del proceso educacional*

A comienzos de la década del 60 los educadores estábamos orgullosos de la contribución que la educación hacía al producto nacional, según nos contaban Schultz y Dennison y de las altas tasas de retorno que calculaban Carnoy, Harberger o Selowsky. Hacia mediados de los años 60 surgió el Coleman Report "pareciendo" decir que la educación no explicaba los cambios en los niveles de rendimiento académico. Esto se vulgarizó en términos de que "la educación no tenía efecto sobre el rendimiento". Jencks más tarde señaló que la educación no contribuía a distribuir equitativamente los ingresos.

Las negras sombras de la inutilidad de la educación han ido desapareciendo. Ni tanto, ni tan poco. Coleman sólo comparó la situación de niños con "el mismo nivel de educación, en el país con los mejores insumos materiales y humanos por alumno del mundo". Es decir, los años de escolaridad explican los niveles absolutos de rendimiento, pero pequeños cambios en las mezclas de insumos tan abundantes han dejado de producir efectos sobre el rendimiento, es decir, los diversos tipos de educación producen resultados similares. En países en que no se cuenta con tantos ni tan buenos insumos, se ha demostrado que ellos tienen una incidencia significativa sobre el rendimiento académico. No se han medido, sin embargo, los efectos sobre las otras dimensiones (sociabilización, hábitos, sistema motor o afectivo) del rendimiento.

Jencks por su parte no discute, tampoco, el hecho de que la mayor educación contribuya a generar mayores ingresos para el que la logra. Sólo está preocupado por el efecto de la educación sobre los ingresos "relativos", es decir, sobre las modificaciones del nivel de desigualdad. En resumen, estas investigaciones llevan a formularse preguntas quizá más precisas, a sugerir hipótesis sobre la verdadera naturaleza de las relaciones existentes entre las principales variables del proceso educacional, pero no incrementan la capacidad de "operar" dicho proceso. La última década ha registrado un aumento febril de la investigación en educación. A pesar de todo, el Report Faure después de realizar un examen cuidadoso de la evidencia disponible sólo se atreve a decir de que los futuros resultados de esas investigaciones pueden ser de gran interés para los planificadores. De ahí que por el momento su formación deba desarrollar su capacidad para diseñar y evaluar soluciones alternativas.

4. *También conocemos muy poco sobre las relaciones de la educación con la sociedad*

El desempleo ha llegado a ser, hoy por hoy, uno de los problemas más serios de nuestras sociedades. Si la educación no crea empleo; ¿cómo podrá desempeñar un rol complementario de las otras estrategias de creación de empleo? No disponemos de muchas experiencias que involucren a la educación en esas estretegias. Es fundamental explorar éstos y otras líneas de parecida importancia.

En esta exploración se puede recurrir a diversos enfoques a fin de reunir cada uno de los resultados en la mesa donde el ejecutivo, el político y el planificador intentan armar el gran *puzzle* del futuro programa de acción. El conocimiento disponible es insuficiente para tomar decisiones fundadas exclusivamente en datos objetivos. El equipo planificador tiene que "apostar" a favor de algunas alternativas que parecen tener una mayor probabilidad de éxito. Si la decisión puede ser diferida, es posible dedicar más recursos o tiempo para fundamentar mejor la elección, es decir, pagar un cierto costo para tener, probablemente, una mejor información. En ese ambiente de incertidumbre se produce la decisión. La formación del planificador, por lo tanto, debe incluir entrenamiento en estos procesos de decisiones bajo incertidumbre.

No es extraño que poco a poco las oficinas de planificación vayan realizando o estimulando nuevas investigaciones. Las modalidades de búsqueda, sin embargo, deberían ser diferentes de las de la investigación académica, tanto en los problemas a considerar como en la metodología y, sobre todo, en la oportunidad con que se logran los resultados. La evaluación de los errores cometidos podría ser una forma privilegiada de esta actividad.

5. *Además nadie le daría un verdadero tractor a un niño*

Por mucho que un niño haya leído sobre el funcionamiento y manejo de un tractor, nadie permitiría que lo operara, salvo, quizá, si tratara de hacerlo supervisado por alguien responsable.

Nadie contrata los servicios profesionales de un médico, arquitecto, pianista o escultor a no ser que esté seguro de su capacidad de actuar con autonomía en su profesión (o que tenga un certificado de competencia de la autoridad correspondiente). Cada uno de ellos ha aprendido ciertas técnicas, muchas veces en el comienzo de su carrera.

Pero su habilidad va (debe ir) mucho más allá de una aplicación mecánica de dichas técnicas. Lo que los distingue, usualmente, en su capacidad de buscar formas ingeniosas de aplicar sus técnicas que, a la larga, se transforman en nuevas técnicas.

La lista de las técnicas (económicas, estadísticas, demográficas, sociológicas, antropológicas, etc.) que el planificador educacional debe manejar eficientemente crece cada día. Pero cada día debe diseñar una forma original de enfrentar el desafío de la incierta y difusa realidad. Tal como los otros profesionales, el planificador educacional debe desarrollar su creatividad, ejercitándose con problemas reales o simulados. Una forma de hacerlo (quizá la más común) es la formación en el trabajo de planificador educacional. Muchos hemos echado a perder algunos tractores (salvo algunos que por azar se han acercado a su destino), en nuestro inadvertido empeño de lograr experiencia. Una segunda alternativa es recurrir a tractores de juguete en que los planificadores simulan un proceso que en ciertos casos puede lograr visos de realidad.

Como en pocas oportunidades ha existido planificación educacional exitosa, no se disponía de "casos" para discutir con los participantes en cursos de planeamiento. Esta tercera forma de proveer experiencia mediante la discusión de casos, que describen un proceso real ocurrido en el pasado, puede ser empleada en la actualidad ya que se cuenta de 30 a 50 casos probados en seminarios realizados en diversas partes del mundo.

6. *Planificando la formación de un planificador*

A fines del año 1968 se presentó un proyecto al Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, para utilizar la experiencia del proceso de planificación chilena realizado a partir de 1965, y la de los cursos existentes en Estados Unidos y Europa. Fue aprobado y el primer curso se desarrolló en 1970. (Existe un trabajo en que se comenta la experiencia de los cuatro cursos realizados hasta el momento). Los objetivos del curso se han presentado en los párrafos subrayados en los puntos anteriores. El curso tenía un diseño tradicional con cuatro períodos en que se examinaban sucesivamente conceptos de disciplinas básicas; técnicas económicas y estadísticas; técnicas de planificación global; para terminar aplicándolas al sector educacional. Se ponía énfasis en la utilización de trabajos preparados para la reforma y se proponía un seminario de integración gradual de las técnicas en problemas concretos durante los tres últimos períodos. Desgraciadamente, la persona que era capaz de tomar la responsabilidad del seminario partió a seguir cursos de postgrado a Alemania. Se lo reemplazó, con bastante éxito, por un seminario de corta duración, dirigido por el equipo de Harvard, en que se diagnosticó la situación de uno de los sectores educacionales de Santiago.

Durante el curso se manifestó la dificultad para integrar los conocimientos de los diversos tópicos. Hubo tensiones de cierta intensidad, agravadas por la inquietud que originaron las elecciones de 1970. Conversaciones sostenidas, años más tarde, con algunos de los participantes, parecen sugerir que más tarde fue posible ir adaptando, a los problemas enfrentados, los métodos, esquemas, hipótesis, sugerencias y principios discutidos en el curso. Varios de sus egresados han alcanzado posiciones destacadas en sus países y algunos son conocidos en toda la región. La experiencia fue buena, desde luego, pero la magnitud alcanzada por las tensiones nos llevó a reflexionar con cuidado sobre las debilidades y bondades del curso.

7. *La retroalimentación que proviene de los pasados errores*

La invitación a participar en un curso de ocho semanas, para formar planificadores de la educación privada, llegó al cabo de poco tiempo. La condición para aceptarla fue que los organizadores estuvieran dispuestos a innovar. La condición fue recibida con entusiasmo y comenzamos a diseñar un curso que aprovechaba una administración flexible y eficiente.

El primer curso incorporó, al comienzo, actividades de dinámica de grupo; un uso más intenso de casos; seminarios de aplicación a problemas reales; trabajo en grupos y una programación cuidadosa de cada hora de clases. Entrevistas durante y después del curso permitieron tener una evaluación de cada profesor y cada clase. Se llamó la atención de los participantes sobre los métodos pedagógicos usados a fin de que parte del análisis de las innovaciones en educación se basara en su propia experiencia (learning by doing).

El problema clave continuó siendo la dificultad de los profesores para relacionar teorías e instrumentos con los problemas concretos que interesaban a los participantes. Estadística en cambio, tuvo gran éxito en la medida en que se la aplicó a una encuesta sobre costos de la educación privada en América Latina. Dicho trabajo, por lo demás, fue publicado posteriormente, ya que representaba, en esa época, la única estimación existente. Los nuevos casos permitieron poner mayor atención en el proceso mismo del planeamiento.

En los cursos siguientes, se adoptó el tema de la planificación al disponer de más ejemplos al nivel regional, local e incluso de establecimientos específicos. Se seleccionaron los profesores y se logró integrarlos en un verdadero equipo. Se redactaron más casos y se pudo seleccionar los más adecuados a las necesidades de los participantes. Las evaluaciones realizadas durante el curso y en intervalos de seis meses, una vez terminado, permitieron suponer que la tensión que habitualmente generaba el curso se debía al choque de sus hábitos y actitudes —relativamente rígidos— con la actitud crítica desarrollada en el curso y el hecho de que no hubiera soluciones "correctas" sino alternativas que se ubicaban en diversas posiciones del "ranking", según fuera el criterio que se usase. Esto llevó a poner énfasis en la formación de una "actitud" de planificador. Cambios más radicales se iniciaron a partir de un seminario intensivo de tres semanas dictado en Cochabamba. El trabajar constantemente juntos, durante una semana, resultó en una gran eficiencia y se agotaron los casos. Hubo que improvisar. La casa en que se trabajaba fue medida y evaluada a fin de presentar proyectos alternativos de utilización del inmueble, como colegio. En la última semana se encuestó la zona, se recolectó información y se examinaron alternativas concretas de cambio. Las técnicas se usaron, hasta donde fue posible, en el proceso de diagnóstico y diseño. Los participantes trabajaron con gran entusiasmo y las evaluaciones fueron muy positivas. Los participantes prepararon sus propios programas de acción detallados en que se especificaba claramente el uso del tiempo (PERT). Se hizo pesar sobre los participantes el cumplimiento de ciertas etapas del proceso en plazos fijos, llamando la atención sobre las decisiones entre oportunidad y precisión de los trabajos.

En los cursos siguientes se hizo un esfuerzo para integrar todas las técnicas y disciplinas teóricas en términos de ejercicios similares que adquirieron cada vez mayor complejidad y sofisticación. Se diseñaron encuestas y muestras, prepararon cuestionarios, tabularon y analizaron la información. Ciertas limitaciones en la disponibilidad de tiempo para preparar material de lectura adecuada impidieron, parcialmente, la sistematización deseada de las experiencias. Los niveles de ansiedad, observados habitualmente a mitad de camino en los cursos intensivos de ocho semanas, alcanzaron en 1972 niveles alarmantes. Llegaron a dudar si estas tensiones reflejaban el cambio de actitud buscado o si habíamos exagerado. Sin embargo, las evaluaciones realizadas seis meses o un año más tarde comentaban positivamente la intensidad y resultados del curso.

Como resultado de estas experiencias agregamos también como objetivo en la formación de los participantes su capacidad de relación con otros seres humanos. El lograr un trabajo eficiente requiere capacidad de escuchar otras opiniones con espíritu abierto, utilizar sugerencias pertinentes, lograr la colaboración o, al menos, comprensión de problemas por parte de las personas con quienes interactúa el planificador.

8. *La experimentación en condiciones ideales*

Una invitación del Banco Mundial para formar personal en el diseño, preparación e implementación de proyectos educacionales, ofreció una excelente oportunidad para ensayar un entrenamiento más intensivo en algunas técnicas específicas de planificación educacional. También fue posible examinar el efecto de diversos medios audiovisuales en la metodología que veníamos aplicando. Existía una excelente infraestructura de secretaría, biblioteca, filmoteca, audiovisuales, calculadoras, computadores, transporte, traducciones (simultánea y de libros), impresiones, fondos para contratar otros instructores especializados, espacio para reunirse en grupos pequeños, trabajadora social y una excelente administración lista para colaborar en la solución de las dificultades. Los proyectos estudiados por el Banco constituían una fuente inagotable para la redacción de excelentes casos. La dedicación de tiempo completo a esta tarea permitió contar con un gran número de casos hacia el final del curso.

Como en los cursos anteriores, el énfasis se puso en la definición de los problemas y de los medios y en el desarrollo de la capacidad de buscar y cuantificar soluciones alternativas. Se redujo el énfasis, en cambio, en los procesos de decisión y de implementación. Fue posible complementar los casos con el adecuado material de lectura. La ansiedad aparentemente fue controlada y sólo se manifestó, en forma tenue, en las dos últimas semanas en que se evaluaron proyectos concretos en el terreno y fue necesario tomar decisiones acerca de criterios para los cuales no habían procedimientos claros para su selección. El rango de los funcionarios participantes y las características de la institución no permitieron realizar una evaluación tan sistemática y detallada como se había hecho en cursos anteriores. Quedó la duda si la falta de tensiones se debió a la disponibilidad de material y sistematización del curso, o al no haber puesto tanto énfasis en el cambio de actitud.

La dificultad para visualizar los nexos entre las diversas partes del curso y para seleccionar las nuevas discusiones con lo visto en sesiones anteriores, pareció ser el principal defecto. Se estimó que el problema se podría reducir al disponer de un texto que permitiera a los instructores ir señalando aquellos aspectos de los casos que se discutirían más tarde o que se habían considerado en las etapas anteriores.

Los medios audiovisuales y otras facilidades no parecieron tener un impacto realmente importante. El éxito en la formación pareció depender fundamentalmente del interés que despertaba el problema a enfrentar o de la motivación generada por el instructor. La utilización del personal del Banco que había visto, evaluado e informado cada proyecto fue muy bien recibida, generalmente, por los participantes. La magnitud del trabajo personal que desarrollaron los participantes fue considerable y sólo manifestaron desagrado en las oportunidades en que no percibieron la utilidad (o que realmente no existía) de sus esfuerzos.

9. *La exploración sistemática de las intuiciones*

La invitación a dictar en Harvard un curso de planificación de la educación, permitió concretar el interés en la definición de objetivos para un sistema nacional de educación. ¿Cuál de los problemas atacar primero y hasta qué nivel? ¿Cuáles a continuación y cuál es la magnitud adecuada de cada proyecto? ¿Cuántos más cambios se pueden intentar sin producir una paralización del funcionamiento de una institución? Al mismo tiempo que se examinaban medios, se preguntaba: ¿cómo lograr vencer la inercia inicial? ¿Cuáles grupos podrían estar dispuestos a apoyar una proposición de cambio? Todas las respuestas están basadas, usualmente, en un conocimiento detallado de la situación inicial. Pero como el sistema es complejo, porque se producen interacciones inesperadas y porque la incertidumbre afecta toda nuestra información, no es posible definir el objetivo y describir la forma en que utilizarán los medios para alcanzarlo. Es necesario crear una comprensión de lo que es posible alcanzar y de cómo una cierta organización y conocimiento de nuestra capacidad permite alcanzar lo que está en nuestras manos lograr.

Pero junto a estos esfuerzos de preparación se debe estar alerta frente a las nuevas oportunidades que se van presentando en cada etapa. No es fácil aprovechar las oportunidades; pero la "suerte" puede ser más frecuente si se tienen buenos canales de información, se verifican de vez en cuando los supuestos, se intenta evaluar los resultados alcanzados en las etapas previas, se escucha con atención las críticas y se explora la viabilidad, costos y beneficios de las intuiciones.

Para formar en Harvard planificadores capaces de emplear estos esquemas "heurísticos" se diseñaron casos en que se describía la realidad en toda su confusión, imprecisión, ruido e incertidumbre. Los alumnos inicialmente proponían soluciones grandiosas (únicas, porque todas las alternativas les parecían muy deficientes). La confrontación con diversas rigideces y limitaciones de esa realidad los hacía derivar poco a poco a objetivos más realistas. Al llegar al décimoquinto caso trabajaban como profesionales, presentando alternativas, considerando limitaciones de tiempo, ubicación de personas claves, utilizando ingeniosas fuentes de información y preparándose para hacer frente a eventualidades no previsibles.

Su carácter de curso introductorio impidió poner énfasis en la utilización de técnicas e instrumentos en el proceso de planificación. Sin embargo, una fracción del curso hizo uso de bibliografía complementaria sobre técnicas de análisis de matrícula, de costos y beneficios, y de construcción de modelos que aplicaron posteriormente en la preparación de sus casos.

10. *El desafío de cada nueva situación*

Hemos hablado de planificador educacional como un ente abstracto. En el hecho puede ser un grupo en que se especializan las funciones, pero se mantiene una formación interdisciplinaria básica que permite la comunicación entre los miembros. Los comentarios de los puntos anteriores parecen justificar la necesidad de enfocar la realidad desde diversas perspectivas, es decir, la formación inter o multidisciplinaria. La especialización específica que se desee dar en cada curso dependerá, pues, de la magnitud de la actividad de planificación, de las características del proceso y de la formación previa de los posibles participantes. De ahí que el proceso de selección de candidatos tenga un rol decisivo en el desarrollo posterior del curso.

La eficiencia de los cursos dependería principalmente del cuidado que se ponga en la evaluación del proceso mismo del curso y de la sistematización que se logre de la experiencia pasada. (Se adjuntan como anexos dos ejemplos de evaluaciones parciales).

Existe una gran cantidad de información sobre la situación y funcionamiento del sistema, que no se utiliza en los cursos de formación. Los trabajos no se publican en revistas sino en ediciones a mimeógrafo de reducida circulación. La realización de encuentros nacionales de investigación constituye una excelente palanca para estimular el intercambio de trabajos y experiencias así como para lograr una lista de los temas y grupos que participan en estas actividades.

La formulación de proyectos específicos u otras actividades de planificación, constituyen excelentes oportunidades para formar nuevos grupos de planificadores que participan activamente en las diversas etapas del proceso al mismo tiempo que logran su formación en las técnicas y disciplinas complementarias.

Para ser consistente en la orientación general de este trabajo, la principal recomendación sería, sin embargo, que al diseñar cursos se describan distintas alternativas, al menos tres, se examinen sus ventajas y desventajas y luego se realicen consultas y discusiones que lleven a seleccionar alguna de las alternativas o a definir una nueva que integre las características más apropiadas de las versiones originales.

Conclusiones y recomendaciones

A la luz de los elementos de juicio proporcionados en el conjunto de los diez puntos comentados anteriormente, se pueden comentar cada uno de los puntos sugeridos para el tema 3.

1. El desarrollo plantea constantemente situaciones nuevas que es difícil prever de antemano. Estas coyunturas se presentan cada vez con mayor instantaneidad en todo el mundo gracias a los medios masivos de comunicación. De allí que sea posible convenir en la necesidad de que el planificador esté capacitado para enfrentar dichas situaciones nuevas que no es posible analizar en los cursos y modalidades de formación de los planificadores. Todo esto implica la siguiente:

Recomendación: La formación de los planificadores debe poner énfasis en desarrollar su capacidad de analizar situaciones y problemas nuevos, buscar los elementos para

diseñar soluciones apropiadas y proponer soluciones alternativas que puedan ser implementadas con un grado razonable de seguridad.

2. Las nuevas coyunturas históricas tienen lazos estrechos con el desarrollo histórico en que se han generado. Los efectos de los cambios internacionales se funden con la serie de dinamismos internos para producir una resultante final. Los valores y características de cada país condicionan las posibilidades de cambio de cada situación histórica. De allí que los planificadores deban ser formados para enfrentar la complejidad del proceso global, evitando las sobre simplificaciones implícitas en la aplicación de técnicas útiles para un aspecto o dimensión del problema. De ahí que se proponga *recomendación:* Se debe dar oportunidades para que se apliquen las diversas teorías y técnicas a las situaciones concretas en que debe actuar el futuro planificador. La utilización de casos reales de la región puede constituir una buena forma de poner en práctica esta recomendación.

3. Tanto los cambios generados por el desarrollo como la necesidad de conocer las relaciones fundamentales del proceso educativo y sus resultados hacen que el planificador deba ser capaz de utilizar los resultados de las investigaciones existentes y de solicitar las nuevas investigaciones que puedan dar una base firme a las alternativas de solución que proponga. Especial importancia tienen, en este contexto, las investigaciones encaminadas a evaluar los resultados de innovaciones y experiencias en educación que se llevan a cabo en el país. Igual interés prestan los estudios que caracterizan la situación del sistema o describen algunas de las relaciones funcionales que en él operan. De ahí que se formule la siguiente:

Recomendación: Se deben mantener descripciones actualizadas de las investigaciones en curso que se realizan en el país. Se deben establecer los mecanismos adecuados de difusión de los resultados de las investigaciones y de intercambio de experiencias. La realización de encuentros nacionales de investigación puede ser un excelente medio de contacto de los investigadores y una oportunidad para establecer los aspectos críticos donde es necesario realizar nuevas o más completas investigaciones. La participación de los planificadores en la descripción de las necesidades de investigación es fundamental para la mejor coordinación de los esfuerzos.

4. La planificación se debe formular en estrecho contacto con la realidad y con las características de cada una de las regiones donde se espera implementarla. Una desvinculación del planeamiento regional con el nacional puede ser la causa de que los planes se reduzcan a un mero ejercicio intelectual. No se trata sólo de que se logre información más detallada sino de que se establezcan los vínculos humanos y los canales de información que permitan una colaboración continua y eficiente. De esto se desprende la próxima:

Recomendación: Un número adecuado de participantes en la formulación de los planes debe actuar en la etapa de implementación para asegurar la eficiencia del proceso. Estas personas pueden ser miembros permanentes del equipo de planificación o haber sido destinados inicialmente desde sus puestos originales en el terreno. El rotar con cierta frecuencia personal ejecutivo a través de los equipos de planificación promueve un clima general de coordinación y cooperación mutuas.

5. El énfasis en la implementación implica interpretar adecuadamente las diferentes manifestaciones de la realidad del país. Además de los mecanismos antes descritos es necesario estimular la exploración sistemática de esta realidad, es decir, investigar los diversos aspectos del sistema de educación. No basta, sin embargo con completar las investigaciones. Es necesario utilizarlas, lo cual implica disponer de mecanismos para que sea posible comparar investigaciones realizadas en diversas regiones por equipos de distintas instituciones. Además de las consideraciones incluidas en el punto 3 conviene también estudiar esta quinta:

Recomendación: Estimular la comparabilidad de las investigaciones sobre temas comunes que se realizan en diversas partes del país a fin de poder detectar las características comunes o las diferencias en los procesos educacionales de las regiones. La participación del planificador en el diseño de algunas de estas investigaciones puede facilitar, además, su capacidad de apreciar los resultados de ellas y las limitaciones a tomar en cuenta en su interpretación.

6. Es importante recordar que las etapas que se distinguen usualmente en el proceso de planificación, son lógicas, es decir, se presentan a fin de facilitar una presentación sistemática. En la realidad cada momento incluye las diversas etapas lógicas, aunque en diversas ponderaciones. Este hecho impide tener "recetas" previas y es el planificador quien debe estar permanentemente alerta para detectar las áreas que pueden entorpecer el proceso general, es decir, las áreas críticas. Se trata por lo tanto de criterios subjetivos de apreciación de los aspectos críticos, especialmente del grado de consenso que se acumula en torno a ciertas soluciones, de las dificultades que ofrecen otras alternativas y de los acuerdos que es factible alcanzar. Todo esto lleva a poner énfasis en la siguiente:

Recomendación: El equipo de planificación debe lograr la participación o al menos los comentarios y sugerencias de diversos grupos interesados en el problema que se estudia. La incorporación de mecanismos de evaluación (si es posible automáticos o independientes), puede facilitar la atención de las áreas críticas del proceso educativo.

7. Lo anterior también vale en cuanto a la composición misma del equipo de planificación. Existe toda una planificación interna de los trabajos del equipo. Esta planificación está sujeta a las mismas eventualidades que condicionan al sistema. Muchas veces, sin embargo, las presiones del trabajo y las urgencias asignadas a ciertas tareas hacen que los planificadores no trabajen en forma planificada, que no existan planes de trabajo internos claros, ni asignaciones de responsabilidades, ni evaluación de la eficiencia, ni estimación de los recursos que se necesitan en las etapas siguientes. Esto lleva a formular una nueva:

Recomendación: El equipo de planificación debe formular un programa interno de trabajo lo suficientemente preciso como para poder ser evaluado contra la realidad. El horizonte de tiempo de dicho programa debe permitir la oportuna formación del personal que pueda ser efectivamente contratado o utilizado por el equipo (destinándolo desde otras reparticiones por algún período breve). Será necesario establecer, además, los procedimientos de revisión oportuna de dicho programa.

8. En la última década se han formado numerosos profesionales en diversos aspectos del proceso de planificación nacional y del sector educación. Se han preparado personas para el nivel nacional, regional o para actuar en una o en un grupo de escuelas. También se han formado especialistas en la preparación e implementación de proyectos, evaluación, tecnología de la educación, estadística educacional, planificación de currículo, y otras diversas especialidades. Esta actuación simultánea en diversos niveles o especialidades es valiosa porque permite enfrentar los problemas desde diversas perspectivas y en distintos lugares. Existe, sin embargo, un cierto desconocimiento, en cada uno de los países, de la formación recibida por esas personas. Si bien es cierto que, a veces, es más fácil obtener recursos para contratar un extranjero que un nacional, (o que a veces existen problemas de índole política en su empleo) conviene analizar nuestra última:

Recomendación: Realizar un censo permanente de las personas que han recibido formación especializada en planificación, en sus diversos aspectos, a fin de utilizar dichos recursos, aunque sea en forma esporádica, en la programación de las actividades del equipo planificador. Esta sugerencia se puede extender a otros campos de formación especializada como ya lo han hecho algunos de los países de la región.

CUESTIONARIO No. 1

1. *Según el autor ¿cómo se podría avanzar desde la planificación dentro del sistema a la planificación del sistema?*

2. *¿Le parece esta actitud conveniente desde el punto de vista político o cree que se debería adoptar una postura más radical y revolucionaria?*

3. *Haga un breve comentario personal, crítico, de las conclusiones y recomendaciones a que llega el autor.*

Lectura No. 2

LA ECONOMIA DE LA EDUCACION VISION GENERAL*

Concepto de la economía de la educación

1. La economía de la educación se centra sobre la relación entre el desarrollo educativo y el desarrollo económico. Esta relación es recíproca: el desarrollo educativo influye en el desarrollo económico, pero éste, a su vez, influye en aquél. Sin embargo, es la primera relación la que ha atraído más la atención de los economistas y la que constituye el tema central de esta nueva rama de la ciencia económica. El economista busca, sobre todo, cuáles son los factores que influyen en el desarrollo económico, por lo que la relación educación-desarrollo económico cae perfectamente dentro de su competencia, pero no así la relación inversa, desarrollo económico-desarrollo educativo, aunque esta segunda no puede olvidarse, pues explica parte importante de la correlación entre ambos factores.

La economía de la educación se basa en la idea de que la educación es un factor básico del desarrollo económico y constituye una inversión que convierte al trabajador en un capital análogo al capital físico o real. El capital humano pasa a ser el concepto central de la economía de la educación y podemos decir que del desarrollo económico. No es extraño que T.W. Schultz exclamara ante este fenómeno: "Estaba perplejo ante la omisión del capital humano en los modelos de crecimiento económico que dominaban la literatura económica"

2. Los avances estadísticos y los estudios empíricos realizados en el campo del desarrollo económico a partir de la Segunda Guerra Mundial pusieron de manifiesto que el crecimiento del producto nacional no guardaba estrecha relación con las cantidades de los factores tradicionales. Parecía evidente que el crecimiento económico no dependía sólo de los factores cuantificables de la producción, sino también de la organización social, la organización de la empresa, las características del empresario, la formación del consumidor, el nivel cultural general, etc. Además, parecía claro que había una correlación histórica entre el desarrollo científico y social del pueblo y su desarrollo económico.

* GARCIA DE DIEGO, Luis, en *Revista de Educación*, Nos. 236-237, Madrid, enero abril, 1975.

Como dice Schultz, ciertos hechos paradójicos parecían apoyar la tesis de la influencia de la educación en el desarrollo económico. Las diferencias de retribuciones entre trabajadores que aparentemente no presentan diferencias en su calificación, pero que tienen distinta formación; el que los países de alta capitalización presenten una relación capital-producto menor que lo que les corresponde lógicamente; el que la renta nacional crezca a ritmo superior que el *stock* de capital y de recursos; el aumento constante e irreversible de los salarios reales de los trabajadores; la rápida recuperación de países que sufrieron terribles destrucciones en su capital durante la última guerra mundial, etcétera. Parte del crecimiento había que atribuirlo a algún factor "residual", formado fundamentalmente por la "formación" y la "técnica", incorporadas en los factores de la producción.

3. Los temas centrales de la economía de la educación pueden agruparse bajo tres grandes epígrafes:

a. Influencia de la educación en el desarrollo económico.

b. Influencia del desarrollo económico en el desarrollo educativo.

c. La planificación de la educación con vistas al desarrollo económico.

a. *Influencia de la educación en el desarrollo económico*

1. El objetivo básico de la economía de la educación es demostrar la influencia de la educación en el desarrollo económico. Para ello pueden seguirse dos caminos: uno, consiste en probar empíricamente la relación entre desarrollo educativo y desarrollo económico; el otro intenta justificar "teóricamente" esta relación.

2. Los economistas de la educación siguieron primero el camino empírico. Dentro de éste, se han seguido fundamentalmente tres enfoques: a. el de la simple correlación; b. el de los rendimientos de la educación; c. el del método residual.

El método de la correlación consiste en relacionar el nivel de desarrollo educativo con el nivel de desarrollo económico, medidos ambos factores por una serie de indicadores representativos (el desarrollo económico, por la renta per cápita o la renta nacional, por ejemplo; el desarrollo educativo, por el número de alumnos, o el gasto en educación). Han utilizado este enfoque muchos autores, entre ellos T.W. Schultz, M.J. Bowman y A. Anderson, Harbison y Myers, W. Galenson y G. Pyatt, etc.

El método residual consiste en valorar el crecimiento de la renta nacional de un país y ver en qué medida ese aumento es atribuible al incremento de los factores tradicionales cuantificables (el trabajo, el capital...). Conocido esto, se supone que el resto del aumento de la producción es atribuible a los demás factores, o "residuo" no cuantificable directamente. Este residuo está formado básicamente por la educación y otros factores con ella relacionados. Algún autor ha denominado a este método el "coeficiente de nuestra ignorancia", ya que no nos dice lo que conocemos, sino lo que "no conocemos". Han seguido este método J. Tinbergen, Kendrick, Solow, E.F. Denison, etc.

El enfoque de *los rendimientos —o de los costes-beneficios—* se basa en la comparación de las rentas ganadas por los individuos con la enseñanza recibida, bien aplicado el nivel individual o al nacional. En el ámbito nacional destacan los estudios de J.C. Eicher, B.A. Weisbrod, E.F. Denison, etc. En el ámbito individual son famosos los de J. Mincer, Milton Friedman y Simon Kuznets, H.S. Houthakker, H.P. Miller, T.W. Schultz, Gary S. Becker, etc.

3. Ninguno de estos enfoques "empíricos" puede llegar a resultados convincentes. Todos ellos tropiezan con graves dificultades, entre las que destacan:

a. La dificultad de medir y expresar cuantitativamente el nivel de desarrollo educativo de un país. No existe ningún indicador adecuado (número de alumnos, gastos en educación, titulación de la población...) para ello.

b. La educación no es, por otro lado, un fenómeno puramente cuantitativo. No puede medirse por el número de años estudiados ni por ningún otro indicador numérico, ya que la educación tiene aspectos cualitativos no conmensurables.

c. La imposibilidad de saber qué parte del desarrollo económico es atribuible a la inversión educativa. Los efectos de la educación son lentos y difusos. La educación afecta al desarrollo económico no sólo de forma directa, a través de la mejor formación de los profesionales, sino indirectamente, al contribuir a las innovaciones técnicas, a la mejor calidad del capital físico y, sobre todo, al mejorar la organización social y política. Para algunos autores, los beneficios indirectos de la educación son más importantes que los beneficios directos, lo que justificaría las grandes sumas gastadas en educación en todos los países. La educación es más un bien "público" que "privado".

d. En el ámbito individual, los ingresos de un individuo no son sólo consecuencia de su educación y de sus estudios académicos, sino de sus aptitudes naturales, su *status* social, la situación monopolística o competitiva de su profesión en el mercado, etc.

e. Pero, sobre todo, la dificultad más grave con que tropieza el estudio de la influencia de la educación en el desarrollo económico y, en general, la relación desarrollo educativo-desarrollo económico, se deriva de la enorme complejidad de cada uno de estos campos, el económico y el educativo. Ambos constituyen mundos complejísimos en los que intervienen múltiples variables de muy diversa índole, imposibles de expresar o medir numéricamente.

4. El segundo camino, el de "razonar" la influencia de la educación en el desarrollo económico, ha sido mucho menos utilizado, pero es, quizá, más útil y lógico que el empírico o "experimental".

No podemos expresar en un artículo introductorio las principales razones que pueden alegarse para demostrar la influencia de la educación en el desarrollo económico. Solamente queremos recordar que para ello habría que tener en cuenta que el desarrollo económico es función de una serie heterogénea de factores, principalmente: a. los recursos naturales; b. el factor trabajo; c. el equipo o capital real; d. la técnica; e. la organización y dirección empresarial; f. la organización social. Habría que estudiar el papel y grado de importancia de cada uno de estos factores en el desarrollo económico y la medida en la que, a su vez, cada uno de ellos se ve influido por el factor educación.

5. Otro enfoque "teórico" para demostrar la correlación entre desarrollo educativo y desarrollo económico es acudir a la experiencia histórica. Parece indudable que los países más avanzados en el campo económico son también los más desarrollados en los campos científico y técnico. Esto podría enunciarse también de forma negativa: los países más desarrollados en el campo económico no son los mejor dotados en bienes naturales. Hay países inmensamente ricos y de bajo nivel de vida, y países pobres en bienes naturales que han alcanzado un alto nivel de desarrollo económico.

A pesar de recientes acontecimientos que han vuelto a colocar en primer plano a las materias primas, sigue pareciendo evidente que éstas son un factor necesario, pero no suficiente para el desarrollo económico, que los países más desarrollados no son los más ricos en materias primas, sino los más avanzados en el campo de la ciencia y de la técnica y en la organización social.

6. La imposibilidad práctica de demostrar, al menos hasta ahora, la relación entre desarrollo educativo y desarrollo económico ha conducido en los últimos años a una reacción que tiende a poner en duda la validez de las conclusiones optimistas de los primeros estudios sobre el tema (las famosas correlaciones de Denison, Harbison y Myers, etc.) y postulan conclusiones contrarias, devaluando la economía de la educación. Esta reacción procede tanto del propio campo económico como de campos extraños a éste.

Algunos economistas de la educación critican la exagerada importancia concedida al capital humano en los años 50, intentando volver a la tesis marshalliana, que admitía que los seres humanos eran capital en teoría, pero que no era posible ni lógico considerarlos como capital en la práctica. Piensan estos autores, por ejemplo, H.G. Johnson, que quizá convendría replantear la importancia otorgada a la inversión en capital físico, ya que algunas estimaciones realizadas en determinados países parecen indicar que, al menos en ciertos casos, la proporción de recursos dedicada a la formación de capital humano ha sido demasiado alta. Otros autores, como H.G. Shaffer, se oponen claramente a la consideración práctica del hombre como capital humano. Este autor basa su oposición a la aplicación de este concepto en tres razones: que la inversión en el hombre es esencialmente distinta de la inversión en el capital no humano; que no es posible conocer el rendimiento concreto de una inversión en el hombre; y que, aun cuando fuera posible conocer ese rendimiento, no es conveniente utilizarlo a efectos prácticos.

Por otro lado, diversos estudios modernos como el "Informe Plowden", el "Colemán", las obras de A. P. Jensen, C. Jenks, D. Riesman, y otros autores resaltan la importancia de los factores biológicos y sociales en la educación del individuo, relegando a un segundo término el papel de la escuela y de la educación académica. Si son los factores hereditarios y los ambientales (la familia, las amistades, la empresa...) los que influyen principalmente en la realización intelectual y en la formación del individuo, queda devaluada la enseñanza académica y, con ello, la importancia de ésta en el desarrollo económico, y, por tanto, se pone en peligro la validez de la propia economía de la educación.

7. Esta reacción carece de justificación. En primer lugar, el que no pueda demostrarse matemáticamente una determinada relación o un determinado hecho no implica que éste no exista. Nadie puede dudar de la importancia que ha tenido la imprenta, o el descubrimiento de América, o el ferrocarril, o el avión, en el desarrollo de la humanidad; y, sin embargo, nadie ha logrado demostrar matemáticamente la importancia de tales hechos. Las razones teóricas prueban sobradamente la importancia de la educación, aunque no lo hagan de forma matemática. Como hemos dicho en otros trabajos sobre el tema, la correlación entre desarrollo educativo y desarrollo económico parece evidente, aunque no pueda probarse matemáticamente.

En segundo lugar, todas las tesis genetistas o ambientalistas extremas carecen de pruebas sólidas. No se conoce aún apenas la influencia exacta de los factores biológicos, sociales, económicos, etc., sobre la formación y actuación del individuo, pero sí se sabe que todos ellos afectan de alguna forma a esa actuación, y que ésta depende en grado importante de la educación recibida. Y parece evidente que, sean cualesquiera los determinantes de la educación, ésta es factor básico del desarrollo económico colectivo.

b. *Influencia del desarrollo económico en el desarrollo educativo*

Como hemos dicho, la economía de la educación se centra fundamentalmente en el tema de la influencia de la educación en el desarrollo económico, relegando a un lugar secundario el estudio de la relación inversa, desarrollo económico → desarrollo educativo. Esta postura olvida un aspecto importante de la relación educación-economía y dificulta extraordinariamente el análisis de la relación primera, al desvirtuar y exagerar el papel de la educación en el desarrollo económico. La relación desarrollo económico-desarrollo educativo es recíproca: ambos factores se influyen mutuamente y ambas influencias son importantes.

Al estudiar, por ejemplo, el desarrollo educativo de un país, se acude ordinariamente a la comparación con otros países, analizando los gastos en educación o las tasas de escolarización en los países más avanzados. Al obrar así se olvida que en esos países el desarrollo educativo se ha visto impulsado por el desarrollo económico, y que parte de ese desarrollo educativo no se ha limitado a satisfacer las necesidades más apremiantes, sino que ha atendido a la elevación de la calidad de la educación. El país pobre no puede tener una educación de una calidad análoga a la del país rico, por lo que tales comparaciones no son totalmente válidas.

Al analizar la relación desarrollo económico-desarrollo educativo, hay que tener en cuenta que este segundo es consecuencia y efecto en parte del desarrollo económico, y no sólo su causa, por lo que no es lícito suponer que el desarrollo económico de los países más avanzados se deba sólo al desarrollo educativo.

c. *La planificación de la educación con vistas al desarrollo económico*

1. El convencimiento de que la educación y la formación humana es el factor básico del desarrollo económico convierte a la educación en sector prioritario de los planes de desarrollo económico y en instrumento fundamental de la política económica en general. Hay que planificar el desarrollo educativo, a fin de lograr los objetivos del desarrollo

económico. (No es que la educación tenga sólo una finalidad económica, sino que a los economistas nos corresponde sólo el estudio del aspecto económico).

El desarrollo de la educación debe adaptarse a los siguientes factores: a. las necesidades futuras de profesionales; b. el crecimiento demográfico, social, cultural y económico del país; c. las posibilidades de aumento de la capacidad del sistema educativo; d. las exigencias de formación de los diversos titulados. Según que se apoye en unos u otros de esos factores, tenemos cuatro criterios de planificación educativa: a. criterio basado en la demanda económica; b. criterio basado en la demanda social; c. criterio técnico; d. criterio "académico".

Por tanto, la planificación de la educación con vistas al desarrollo económico debe tener en cuenta una serie compleja de factores, de tipo externo al sistema educativo unos, y de tipo interno otros. Por un lado, los factores externos de la demanda social y de la demanda económica; por otro los factores internos de la capacidad y organización del sistema educativo y de las exigencias de formación del alumnado. Una vez determinado el input o materia prima que debe entrar en el sistema educativo, de acuerdo con el número de alumnos que deseen estudiar, habrá que estimar el output que debería salir del sistema en función de las necesidades económicas del país. Pero tanto la entrada de alumnos en el sistema como la salida de titulados, es función de la capacidad de producción del sistema y del nivel de calidad que queramos dar al producto obtenido. El planificador de la educación deberá conjugar estos cuatro factores, es decir, el número de alumnos que desean estudiar, el número de los que deberían estudiar y el de los que pueden estudiar.

a. El volumen del sistema educativo, al menos en sus niveles superiores (en los inferiores es sólo función de la población, ya que es principio universalmente aceptado la escolarización total de población infantil), debe ser función, en primer lugar, de las necesidades de profesionales del país, siendo éstas función, a su vez, del nivel de desarrollo económico. El desarrollo y estructura del sistema educativo debe adaptarse a la llamada demanda económica.

Este enfoque tropieza con dificultades casi insuperables. Es casi prácticamente imposible prever la demanda futura de profesionales en las distintas ramas y sectores. Para que la planificación educativa sea operativa es necesario conocer la evolución económica de los próximos quince o veinte años. En ese plazo es difícil prever el crecimiento del producto nacional bruto; y más aún, prever su distribución por sectores y ramas económicas, la formación que debería tener cada nivel profesional, la evolución técnica y la productividad por trabajador, etc.

Por otro lado, no basta con prever la demanda económica futura, es decir, la mano de obra que absorberá el mercado, sino que hay que conocer también las necesidades profesionales futuras, o sea, la mano de obra que "debería" existir en el futuro para lograr el crecimiento económico adecuado. La planificación no tiende sólo a conocer el futuro, sino que quiere también influir en el futuro. Ello la diferencia de la simple previsión. Todo ello complica aún más el ya difícil problema de la demanda económica.

b. El planificador de la educación debe tener en cuenta también, y sobre todo, la llamada demanda social, es decir, el número de alumnos que desean recibir educación, función, a su vez, del desarrollo económico y cultural del país y del volumen de población.

Hasta ahora la planificación de la educación se ha basado fundamentalmente en el criterio de la demanda social y debe seguir siendo así. En primer lugar, por las graves dificultades con que tropieza la estimación de la demanda económica. En segundo lugar, por la necesidad de atender al principio de igualdad de oportunidades y terminar con el sistema tradicional de enseñanza reservado a una minoría privilegiada.

La planificación de la educación de acuerdo con la demanda social es relativamente sencilla. Basta estimar el crecimiento demográfico futuro, la distribución de la población por edades y la distribución previsible del alumnado entre los diversos niveles educativos.

c. Pero la educación tiene por finalidad la adquisición de unos conocimientos, hábitos y técnicas, y deben exigirse unos niveles mínimos de formación. Por otro lado, mientras la enseñanza lleve a la concesión de unos títulos de aptitud, implica un proceso valorativo y selectivo. El número de alumnos es, así, función también de los niveles de exigencia y rigor académicos establecidos. De poco sirve estimar las necesidades de profesionales si no se determina previamente la formación que deben tener esos profesionales.

d. Por último, la producción del sistema educativo es función de la capacidad de este sistema, que, a su vez, depende de los recursos humanos y económicos del país. La capacidad del sistema educativo dependen del volumen de factores humanos y materiales disponibles y de la organización interior del sistema. La organización abarcará a todos los elementos que intervienen en la industria educativa: el alumno, o materia prima básica; el profesor, o "mano de obra"; el equipo y capital; los centros docentes, o empresas productivas; las técnicas pedagógicas y la administración de esta empresa. Cada uno de estos elementos implica una serie diversa de cuestiones de índole docente, económica, etc.

2. Todo ello determina la secuencia general de la planificación de la educación. La demanda social nos dice el número de niños que deben entrar en el sistema educativo. La demanda económica nos señalará el número de titulados que debería salir del sistema en sus diversos niveles. Con estos datos podrá estimarse la capacidad global que debe tener el sistema educativo, es decir, el número total de alumnos que deberá acoger, el número de profesores necesarios, etc. Conocida la capacidad del sistema, habrá que estudiar la organización de éste, a fin de obtener el máximo rendimiento de los medios disponibles y hacer máxima la productividad del sistema.

CUESTIONARIO No. 2

1. *¿Sobre qué temas se centran los estudios clásicos de la economía de la educación?*

- Influencia de la educación en el desarrollo económico
- influencia del desarrollo económico en el desarrollo educativo
- La planificación de la educación con vista al desarrollo económico

2. *Enumere y explique brevemente los indicadores de la influencia de la educación en el desarrollo económico.*

3. *¿Usted cree que el desarrollo de los sistemas educativos debe acomodarse a los factores que señala el autor?*

Lectura No. 3

POLITICA Y EDUCACION*

Se considera que "el sistema público de educación" es el sistema organizado, sostenido y dirigido por el Estado, será fácil comprender todo el interés sociológico, no sólo educativo, sino político, que hay en plantear los problemas de la enseñanza desde el punto de vista de la filosofía política y de la política general, es decir, en señalar el estrecho lazo que une la organización de la instrucción pública con los sistemas y los regímenes políticos. Evidentemente, no hay política general que no traiga consigo, en forma explícita o implícita, una política educativa, y toda política de esta índole varía naturalmente en función de la política general y no adquiere su sentido concreto hasta que se la sitúa en el conjunto y la anima un espíritu determinado, es decir, hasta que se halla en un plano de política general. Está predeterminada en su estructura, en sus partes fundamentales, pero estables, por las formas de estructura social, económica y política de cada país, y se transforma más o menos profundamente con el programa de valores que se propone poner en práctica la clase o el grupo político que se instaló en el poder, utilizando medios que pueden ser o no pacíficos. Es la clase o el grupo gobernante el que imprime carácter y da el tono a la política general y, por lo tanto, a la política de educación, variable dentro de los límites prefijados por la realidad social y económica y las aspiraciones y exigencias del partido que tiene el poder. Si todo problema político de construcción o de reforma está sometido a dos condiciones: a. la de realizar un ideal o aplicar un programa, y b. la de inspirarse en los datos de la historia o de la evolución general de la nación, es preciso distinguir, en una política educativa: a. sus elementos de perspectiva, históricos, que influyen sobre los "programas de valores", modificándolos, y que varían de nación a nación, y b. los elementos prospectivos, suprahistóricos, que varían, dentro de ciertos límites, con los programas de los partidos o grupos políticos que se suceden en el poder (régimen democrático) o que detentan el poder con exclusión de otros partidos (régimen totalitario). Así, más allá del hecho de las relaciones constantes entre una política general (democrática o totalitaria, fascista o comunista) y la política de educación que deriva de ella, podemos comprobar el otro hecho de que, en cada sistema de educación y en cada programa de acción educativa, los fines particulares o específicos, de valor histórico, ligados a las condiciones objetivas de la estructura y de la evolución de cada pueblo, y los fines derivados de una "tabla de valores", organizados según determinada concepción de la vida, en un programa político (doctrinas que lo informan), se combinan en proporciones variables, conforme al mayor o menor grado de "radicalismo de ideas" del grupo que detenta el poder y la mayor o menor fuerza de que dispone en un momento dado para imponerlas o realizarlas.

* AZEVEDO, Fernando, *Sociología de la educación*, FCE, México, 1969, pp. 315-321.

Si es cierto que el ideal de la democracia excluye la representación de clase —pues los elegidos del pueblo hablan (idealmente) en nombre de toda la nación— no es menos cierto que, aun en regímenes democráticos, la clase gobernante es la que dicta las directrices, de acuerdo con sus intereses esenciales, de la política general y, por lo tanto, de la política educativa. El sufragio universal, instituido con el progreso de las ideas democráticas fue, sin duda, lo que dio lugar al desarrollo de la enseñanza primaria; pero a los que se entusiasmaron con los progresos de la educación popular no se les ocurrió que, como recuerda Wladimir Weidle: "Un analfabeto puede tener una cultura superior a la de un lector de periódicos y que la escuela primaria obligatoria es perfectamente compatible con la barbarie universal". Es lo que se observa en Rusia, cuya cultura durante el Imperio, aun en la época de su mayor esplendor, quedó siempre limitada a una élite más o menos numerosa, pero a la que el pueblo continuaba oponiendo una resistencia pasiva. La cultura de la clase dirigente, hoy de un nivel extremadamente bajo, se halla ahora mucho más próxima de la cultura, más homogénea que antes de la Revolución, de que goza la clase dirigida y el pueblo en general: "El compartimiento estanco que separaba en la Rusia de antaño la cultura popular y la de la élite, ya no existe, pero el precio de su desaparición consiste en que toda cultura se ha reducido en ese país al nivel de una técnica militar utilitaria". La distancia, tan grande en el Imperio, entre la cultura de la élite y la masa se redujo, pero mediante la destrucción de la cultura de la antigua élite y la expulsión de toda actividad creadora y libre del espíritu. La devastación por el dogma marxista de todas las ciencias relacionadas con el hombre y la historia, la suspicacia respecto a todo conocimiento no utilitario, es decir, para con todo lo que absorbe la personalidad entera del individuo, y la lucha sin tregua contra la vida religiosa, que se pretende extinguir, completaron esa obra de destrucción de la cultura. El destino de un país que ha sufrido una revolución, observa Weidle "depende, antes que nada, del compromiso que esa revolución tendrá que concluir tarde o temprano con la realidad, a la cual será siempre preciso sacrificar alguna cosa: el compromiso se hace, pues, a costa de una ideología, de una tradición, de una capa social, del poder exterior de un Estado; en Rusia se hizo, sobre todo, a expensas de la cultura rusa".

Por lo tanto, tiene toda la razón Bertrand Russell cuando afirma que toda educación tiene un fin político y que se dirige a reforzar un grupo nacional o religioso, o incluso social, en competencia con otros grupos. Es principalmente ese motivo, como justamente observa, el que determina los programas de estudios —el conocimiento ofrecido, el conocimiento negado—, y decide también qué hábitos de espíritu deben inculcarse a los alumnos. Si así es, en verdad, no puede decirse que la educación sea "un medio de ejercer el poder sobre los individuos o de contribuir a su progreso", como si esos dos fines se excluyeran necesariamente y no existiera más que la preponderancia de uno o de otro, según los regímenes políticos. Fue Simmel quien estableció la distinción entre los diversos tipos de superioridad, según sea ejercida por un individuo, por un grupo o por un principio colectivo superior a los individuos. En el caso de las monarquías absolutas o de los Estados totalitarios modernos, donde se realiza la subordinación de la sociedad (pueblo, nación) a un solo individuo (führer, duce), como esta subordinación tiene por consecuencia normal la "unificación" de los grupos y de los individuos, a quienes el jefe domina desde lo alto de toda su personalidad, la educación, manejada como arma política es, ante todo, un medio de ejercer el poder sobre los individuos sin dejar por eso de contribuir también a su progreso. Los individuos son instruidos y educados por medio de deformaciones, supresiones y sugestiones de todo género, de acuerdo con los intereses y las aspiraciones de

la política dominante (mística de clase, de raza, de nación). Pero si lo que se instaura es un régimen liberal democrático, donde la superioridad de un principio, de un ideal impersonal que se eleva por encima de todos los individuos, hace a los gobernados menos pesada la sujeción, y donde se pretende más bien suscitar la "unión" que imponer la "unidad", la educación es, ante todo, un "medio de contribuir al progreso del individuo", de favorecer el desarrollo interior de su inteligencia y de su espíritu, sin dejar, por eso, de ser "un medio de ejercer el poder sobre el individuo". El régimen escolar depende, como se ve, del Estado social y político; si la sociedad está gobernada por la coacción, la escuela pública, que prepara para la vida social, estará también regida por coacción, y si el sistema social y político evoluciona hacia la libertad, la escuela evolucionará asimismo en ese sentido, llegando incluso a ser instrumento de esa evolución. Además de eso, cuando se habla de la educación como medio de contribuir al progreso del individuo, ¿no es preciso también examinar objetivamente lo que cada pueblo entiende por "progreso" en determinada situación histórica? O, mejor dicho, ¿se puede considerar el progreso *in abstracto*, como una noción vacía de su contenido histórico? Y aunque exista un paralelismo entre la historia del poder político y la de la autoridad pedagógica, ésta, por muy liberal que sea, al ejercerse sobre seres cuya razón no está todavía formada, ¿no necesitará conservar, durante más tiempo que aquélla, su carácter coactivo?

Así, pues, sea cual fuere, en una sociedad determinada, la política educativa, que está unida, por un lado, con la formación social e histórica y las condiciones específicas de cada pueblo y, por otro, con la política general determinada por la clase o el grupo que está en el poder es, sin duda, a la política, educativa, en armonía con la política dominante, a la que corresponde señalar los "objetivos y valores" que deben perseguirse o conquistarse. Pero la técnica, que es un medio de realizar esa política, no sólo debe estar subordinada a los "fines" sino que también, por muy grandes que sean sus fundamentos científicos, está sujeta, por una parte, a la acción personal de los agentes encargados de aplicarla y, por otra, a las reacciones de las generaciones nuevas a las que se aplica para conseguir los fines determinados de la política educativa. En primer lugar si la técnica material, y, en general, la técnica del espíritu en la elaboración científica, es indiferente a los fines, la técnica, en materia de educación, por la propia naturaleza de ese fenómeno, no sólo es indiferente a los "fines", sino que es susceptible de variar, y efectivamente varía, de acuerdo con los fines propuestos. El agente sujeto aquí —porque la técnica (el lenguaje, los procesos de enseñanza, los programas escolares) no le es totalmente ajena y constituye algo vivo y plástico— reacciona sobre ella, imprimiéndole la marca de su carácter, de su temperamento, de sus ideas, de sus tendencias y de sus gustos. En segundo lugar, además del hecho de que las técnicas, lejos de hallarse "fuera del agente", en la realidad exterior, objetiva, están constantemente trabajadas y modificadas por él, esos "medios" (la técnica) para realizar determinados objetivos no pueden adaptarse a los fines que se persiguen, es decir, a una política de educación, si los propios educadores encargados de ponerla en práctica no están animados del "ideal" que anima y vivifica a esa política, y da, por lo tanto, sentido y eficacia a los medios utilizados. Añádase a esto que los educadores, agentes y creadores a la vez, trabajan sobre el material humano con técnicas del espíritu y, por eso mismo, al actuar sobre la materia viva que reacciona consciente o inconscientemente, no pueden escapar a las influencias y presiones que sobre ellos y su técnica ejerce la naturaleza en agraz de los jóvenes, contribuyendo a su vez a modificar la naturaleza organizada de los adultos. En el estudio de las relaciones entre la política educativa y las técnicas sería, pues, del mayor interés científico examinar experimentalmente dentro de

qué límites varían las técnicas de la enseñanza, del trabajo y de la organización escolar, con "los cambios de orientación" en la política educativa, y cuáles de entre esas técnicas, por la riqueza de su contenido social, son las más susceptibles de variar, como consecuencia de esas mudanzas.

Esas mudanzas en la "orientación" y, por lo tanto, en la organización escolar y en la técnica, o mejor dicho, esas reformas de estructura, de técnicas y de procesos en virtud de una nueva orientación política, se realizan siempre que un "partido político" o una minoría llegan por medios legales o ilegales a la conquista del poder. El contenido de los programas constituye, en esencia, distintas soluciones de los problemas sociales, inscritas como proyectos de acción en las banderas de los partidos. Pero estas transformaciones en el plano educativo son tanto más radicales y profundas cuanto más radical es el partido que sube al poder, o bien por medios legales, es decir, por la elección de la mayoría o, sobre todo, por medios anormales que son los golpes de Estado o de mano. En este último caso nos hallamos ante un partido revolucionario. Ahora bien, si revolución es "toda transformación radical y repentina de las instituciones fundamentales del Estado o de la Sociedad realizada por la fuerza", si lo que caracteriza en esencia al fenómeno revolucionario es un ideal nuevo o un programa de reorganización que trae consigo y procura realizar la clase o el grupo que se apoderó del poder, no puede dejar de repercutir profundamente este fenómeno en la política educativa. A una crisis y una transformación radical en el centro político del Estado o en la "política general" corresponden una crisis y la consecuente y radical transformación en la política educativa (cf. las transformaciones educativas realizadas a la fuerza y como consecuencia de la implantación de nuevos regímenes, como, por ejemplo, los Estados totalitarios). Por esos movimientos de mutación brusca llegan a concentrarse en un breve período cambios que se hubieran desarrollado de otro modo mediante lentas evoluciones. Es fácil, además, comprender el interés particular que presentan las transformaciones en la educación para un Estado revolucionario: las crisis revolucionarias que resultan de una ruptura de equilibrio en las necesidades y en los hábitos de los grupos y las clases sociales, se resuelven por la estabilización de un "nuevo Estado social y político" creado por adaptación a la evolución histórica y a sus tendencias. Pero ese nuevo ideal que se expresa en términos morales, políticos y económicos, y mediante el cual se interpreta una nueva escala de valores, no puede "perpetuarse" sino a través de las instituciones educativas que, por lo tanto, se transforman en sus fines, en su estructura y en sus procesos para "integrar" a las generaciones jóvenes (niños y adolescentes) en el nuevo orden de cosas y asegurar, en esa forma, la continuidad de los ideales y de la obra de una revolución determinada.

CUESTIONARIO No. 3

1. *Según el autor, ¿qué elementos se pueden distinguir en una política educativa?*

2. *¿Cómo opera un proceso político revolucionario en la modificación de la práctica educativa?*

3. *Consultando el Estatuto General de la Educación en Colombia (1974), identifique los elementos ideológicos dependientes del tipo de sistema político que lo cobija.*

Lectura No. 4

PLANIFICACION Y POLITICA EDUCATIVA*

En la planificación y política educativa nos encontramos con una serie de cuestiones de importancia básica que, en la discusión acerca de lo que es educación, siempre son presentadas de nuevo por parte de personas de la más diversa opinión:

a. ¿Cuáles son los criterios para organizar la planificación de la educación dentro de una sociedad industrial?

b. ¿Con qué condiciones sociopolíticas ha de cumplir una política educativa?

c. ¿Cómo se ha de realizar y entender la relación entre planificación de la enseñanza y política educativa?

d. ¿Qué posibilidades hay de cambiar la praxis educativa anterior, de modo que en el futuro se conceda una mayor importancia sobre todo al aspecto antropológico de la educación?

e. ¿Hasta qué punto pueden ser tomados en consideración en la planificación de la educación los diversos grupos y tendencias ideológicas de la opinión pública?

Sin duda que todavía se podría ampliar esta serie de preguntas; los problemas fundamentales sin embargo, que se muestran en la discusión actual, se hallan aquí incluidos.

En primer lugar, hay que constatar que toda planificación educativa se ocupa casi exclusivamente de cuestiones relativas a la escuela o a las posibilidades de educación dentro de ella. Planificación de la educación viene a significar para nosotros, prácticamente lo mismo que planificación del programa de materias de enseñanza. En vista de las rápidas transformaciones de nuestro mundo moderno, es una cuestión abierta si ello ha de ser necesariamente así o si la planificación de la educación no puede tener una dimensión más amplia.

Nuestro problema central es el de los criterios a utilizar para la planificación y política educativa. Había, y hay todavía, toda una serie de criterios que han ejercido su in-

* WOLF, Antonius, profesor en la Escuela Superior Pedagógica, Frigorgo, en revista *Educación*, Tübingen, vol. 13, 1976, pp. 85-91.

fluencia en la planificación de la educación del pasado y de la actualidad. Así, por ejemplo, el ideal humanista de la educación ha determinado casi exclusivamente el currículo de nuestro "Gymnasium" con su enseñanza de las lenguas clásicas; la necesidad de personal capaz de construir máquinas influye en el currículo de las escuelas de ingeniería; la demanda de gran número de personal administrativo influye en el currículo de nuestras escuelas secundarias (Realschule) y profesionales (Berufsschule); condición para ingresar en cualquier tipo de escuela es la escuela básica (Grundschule) en la que se enseñan las "técnicas culturales" simples, como son el leer, escribir y las cuatro operaciones fundamentales. Ya en estos ejemplos, elegidos al azar, aparecen criterios de diverso tipo: el plan educativo del "Gymnasium" humanista se basa en una teoría o concepción del hombre, o sea, del hombre que ha de ser formado formal y totalmente por medio del estudio de la Antigüedad clásica; las escuelas profesionales se rigen a su vez por las necesidades de mano de obra necesaria en una economía e industria moderna; la escuela primaria, por último, ha de crear las condiciones previas para cualquier formación ulterior y ofrecer la posibilidad de hacer frente a la vida en nuestro complicado mundo.

Junto a estos criterios antropológicos, económicos y pragmáticos, nuestra planificación educativa se ve, naturalmente, también determinada por otros factores: por la tradición, por el prestigio de determinados tipos de escuela y de sus profesores, por el oportunismo político, por consideraciones de tipo filosófico o religioso, etc.

Cuanto más complejo sea un sistema industrial y económico, y cuanto más compleja sea una estructura social, tanto más decisiva es la influencia de los criterios económicos en la planificación y política educativa. Esto es tanto más comprensible cuanto que la formación y educación de la generación siguiente en una sociedad de masas, necesitan de ingentes medios económicos, que hacen indispensable una precisa planificación de la educación.

Actualmente se pueden distinguir tres modelos de planificación que son objeto de discusión en la República Federal de Alemania: el primero se rige por la futura necesidad de recursos humanos; el segundo por la futura demanda de puestos de formación y, finalmente, el tercero se atiene predominantemente al futuro rendimiento económico que acarreará la educación.

En el primer modelo de planificación hay que calcular desde un principio, basándose en la situación del momento y en la cuota de crecimiento del desarrollo económico, la necesidad de mano de obra. Pero nadie puede predecir con seguridad si el crecimiento económico va a continuar en las mismas proporciones que hasta el momento, y a qué ritmo va a progresar la automación. Y si no se tiene en cuenta una sola empresa o ramo de la vida económica, sino toda la economía en conjunto, entonces todo cálculo es prácticamente inabarcable produciéndose en consecuencia, con gran facilidad, alarmantes planificaciones erróneas (por ejemplo, un excedente o carencia enorme en determinados sectores profesionales). Para salvar este dilema, se toma para el cálculo la cuota de crecimiento del producto social de toda nuestra economía; sobre esta base se calcula qué proporciones alcanzará en un año determinado la producción y, con ello, qué necesidad habrá de mano de obra; por último sólo queda que distribuir estas necesidades entre los grupos profesionales. Pero también en este procedimiento hay diversas incógnitas: ¿crecerá realmente el producto social en las mismas proporciones que hasta ahora? El crecimiento o, incluso, aceleramiento de la automación ¿no va a tirar por tierra todos los cálculos acerca de la mano de obra necesaria para la producción? ¿Se puede orientar la distribución de las necesidades entre los grupos profesionales, rigiéndose sencillamente por la actual clave de distribución? ¿O no existe el peligro entonces de que se produzca más tarde una variación de la importancia de los diversos grupos?

El segundo modelo de planificación parte del número de los puestos de formación necesarios. Si se comparan las cifras relativas al número de estudiantes universitarios entre 1945 y 1975, entonces se puede calcular, de acuerdo con el aumento progresivo de estos años, qué capacidad habrá de tener la Universidad en 1980. Si se calcula igualmente el número de alumnos no universitarios y de profesores, entonces se podría planear previamente toda la instrucción pública. Pero también este modelo encierra demasiadas incógnitas: ¿aumentará el número de puestos de estudio —incluso en el caso de que partamos de la base de la cuota de nacimiento de los años respectivos— en la misma medida que hasta ahora, o no existe también la posibilidad que otros cursos de formación vengan a sustituir a los tradicionales universitarios? Pero, incluso en el caso de que la universidad mantuviera su importancia, apenas si sería deseable una tal planificación de la educación, ya que lo único que hace es prolongar proporcionalmente al futuro el dilema actual. Pero ¿qué habría que hacer para salir al paso de la actual miseria educativa por medio de una planificación precisa? Todos los cálculos estadísticos no hacen más que indicar cómo ha transcurrido el desarrollo hasta ahora, pero no cómo continuará o, lo que es más importante, cómo debería. Por ello, la estadística es ciertamente importante para no planificar sin puntos de orientación en la realidad, pero ella no basta, ni mucho menos, para una planificación responsable de la educación.

El tercer modelo de planificación compara los gastos efectuados en la formación (gastos públicos como, por ejemplo, construcción de escuelas y sueldos del profesorado, y privados, como derechos de asistencia o libros de texto o pérdida de ingresos por la prolongación voluntaria del período escolar) con los gastos de los beneficios, es decir, con los salarios y sueldos de la mano de obra formada. Se ha comprobado sin embargo, que esta comparación da una idea equívoca sobre todo respecto a los valores extremos, es decir, que, por ejemplo, profesiones con sueldos extremadamente elevados deberían tener, según ello, también una importancia extrema para la economía en conjunto y, en consecuencia, para la planificación de la educación; ello hace que sean descuidadas profesiones que sin estar tan bien pagadas son urgentemente necesarias. Según este principio habría que formar muchas más personas para directores de televisión, que para profesores o jardineras de infancia, ya que los ingresos de un director de televisión, en relación con su formación, son mucho más elevados que los de un profesor o de una jardinera de infancia. Para no llegar a esta conclusión errónea se comparan no los sueldos o salarios, sino los beneficios sociales (¿qué ganancia aporta esta profesión a la economía?) con los gastos de la formación. Pero esta comparación presupone sin embargo que la cuantía del dinero es una medida para comprobar la efectividad de una formación.

Los tres modelos de planificación mencionados no bastan, por tanto, para realizar una planificación educativa responsable y para adoptar decisiones político-educativas. Si la planificación ha de ser algo más que un mero juego de azar, si pretende ser una fundamentación teórica de la política educativa, entonces es necesaria una "estrategia" propia.

"El concepto teórico de la planificación educativa puede responder a su pretensión de constituir una ayuda en la decisión, sólo en el caso de que ofrezca también modelos de decisión, es decir, programas de una estrategia de acción que se oriente a determinados objetivos político-educativos; ha de indicar asimismo de qué modo y con qué ventajas y desventajas pueden ser alcanzadas tales metas".

W. Klafki enumera cuatro fases para una estrategia de planificación: la fase de información, en la que se reúnen y elaboran el mayor número de datos y lo más exactos posible sobre el sistema educativo existente; la fase de programación, en la que se traza un programa para alcanzar las metas propuestas; la fase de realización en la que se lleva el programa a la práctica; y, cuarta, la fase de control en la que se comparan las metas alcanzadas con las propuestas y en la que se excluyen eventuales errores cometidos durante la planificación o realización del programa.

Ante una contextura de problemas tan compleja como es la planificación de la educación, no basta una disciplina única para darles solución. Para ello se necesita más bien una intensa colaboración entre diversas disciplinas como serían, por ejemplo, la pedagogía, la estadística, psicología, ciencias económicas, sociología, etc.

"La planificación, como teoría, sólo puede suponer una ayuda para la decisión, si está orientada a una planificación general coordinada de todos los campos sociales. Unicamente una planificación global podrá evitar desequilibrios y estrangulaciones de la producción educativa".

Los objetivos educativos como criterios de planificación

Pero una estrategia de planificación o una cooperación entre las diversas disciplinas tampoco constituye una solución al problema de los criterios rectores de la planificación educativa; como tampoco lo han sido los intentos de planificación realizados hasta ahora, que sólo sirven para continuar o mitigar la miseria existente, pero no para suprimirla. La cuestión de los criterios es la pregunta por los objetivos a alcanzar. Ya hemos visto lo muy dudoso que es el criterio que se rige por la mera rentabilidad de la educación y formación. Como norma utilizable podría servir un catálogo de valores, admitido por todos los representantes de nuestra sociedad pluralista o establecido por la ley orgánica. Tales valores —como, por ejemplo, justicia, honradez, emancipación— habrían de ser formulados primeramente como objetivos de la educación, y luego compaginados con los resultados estadísticos y aspectos económicos de la planificación, antes de que pasaran a formar parte de una planificación concreta de la educación. Así, por ejemplo, la "justicia" vendría a significar concretamente como objetivo: garantizar a cada uno igualdad de oportunidades, no privilegiar ni perjudicar a nadie, superar los prejuicios. Mucho más difícil sería transponer la "honradez" a los objetivos correspondientes: educación hacia la veracidad, probidad y autenticidad— en una sociedad en la que la propaganda miente, la "habilidad comercial" viene a designar casi todo tipo de prácticas y todos los productos son producidos con vistas a un rápido deterioro. La "mayoría de edad" tiene al menos un aspecto social (capacidad de responder a las obligaciones sociales), profesional (capacidad de existencia), ideológico (facultad de exponer su punto de vista) y político (capacidad de decisión). Estos pocos ejemplos bastan para mostrar que la planificación educativa no puede tener éxito como proceso aislado, sino solamente como nueva orientación que

abarque todo el conjunto social. Igualdad de oportunidades significa una mayor ayuda social y político-educativa para la clase baja; la supresión de prejuicios se logra sólo a base de una labor bien dirigida a través de los medios de comunicación de masas; educación para la veracidad, probidad y autenticidad significa una revisión de nuestro comportamiento en la economía y comercio; los diversos aspectos de la mayoría de edad exigen inversiones más elevadas en instituciones sociales, escuelas y centros de formación, mayor libertad para la iniciativa privada y política. Pero hay necesidad de penetrar más profundamente en esta materia para colocar estos objetivos, como criterios de una planificación y política educativa, dentro de una relación realizable y deseable.

Con esta respuesta provisional a la pregunta central por los criterios rectores de la planificación educativa, se ha dado respuesta a la vez a la mayoría de las cuestiones restantes. El postulado sociopolítico más importante con que ha de cumplir una moderna planificación de la educación, es tomar en consideración la igualdad de oportunidades para todas las clases sociales. Mientras que, por un lado, no se fomente lingüísticamente a los niños de las clases bajas en más y mejores clases preescolares y, por otro, no se tengan más en cuenta, en las escuelas básicas y primarias, las facultades prácticas y artísticas de los alumnos, no se podrá hablar de igualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo. Un criterio para la justicia social en política educativa son los gastos materiales que un Estado invierte en la educación de alumnos minusválidos, con dificultades educativas, con impedimentos físicos y psíquicos. Entre las condiciones sociopolíticas de la planificación educativa se cuenta también la posibilidad de una readaptación profesional para todos aquellos que trabajan en una profesión mal pagada o muy solicitada. Puesto que las escuelas y centros de formación son "oficinas de distribución" de posiciones sociales en nuestra sociedad, tienen la tarea adicional de posibilitar una nivelación de las diferencias sociales, por medio de las oportunidades educativas.

Las relaciones entre planificación y política educativa no se han de entender naturalmente en el sentido de una orientación única hacia una transformación también única y definitiva, sino como una permanente corrección recíproca. La planificación de la educación habrá de incluir una permanente investigación curricular, ha de convertirse en un sistema activo para no envejecer o entumecerse. La política de la educación se ha de orientar por la planificación, y ésta habrá de considerar sus resultados en la práctica para modificarse como corresponda.

La planificación de la educación no debe apoyarse en simples principios, ni mucho menos en prejuicios que no resistan a un análisis científico. E igualmente, tampoco basta una orientación a base de meros resultados estadísticos, puesto que con ello prolonga únicamente la situación actual sin cambiarla (la estadística indica sólo cómo será nuestro sistema educativo en el futuro en caso de que todo quede como hoy en día). Con esta ingenua planificación no se soluciona el problema. Pero tampoco un estudio con todo rigor científico de la necesidad de puestos de formación o mano de obra en un futuro próximo, significa necesariamente una transformación básica de nuestro sistema educativo, ya que aquí tienen prioridad los aspectos económicos frente a los realmente educativos y sociopolíticos. No son tenidos en cuenta los intereses humanos y sociales sino solamente los económicos. Una tal planificación no sirve tampoco para modificar el sistema educativo y social, sino que queda como "inmanente en el sistema". Sólo la inclusión de una nueva orientación, que abarque todo el complejo social, en la planificación educativa y en las decisiones político-educativas puede llevarnos a una solución: a una re-

ducción de la presión en el rendimiento y del pénsar en categorías de prestigio, a una menor coacción al consumo, a una reducción del mal empleo del presupuesto, a una mayor tranquilidad y salud psíquica, a una mayor congestión y autodecisión y, en pocas palabras, a una existencia más humana.

W. Klafki resume los postulados que ha de incluir toda planificación educativa del modo siguiente:

"La planificación —si no quiere quedarse en un mero (plan)— ha de tener en cuenta toda la sociedad, ha de ser planificación global.

La planificación —si no quiere prescribir simplemente viejas decisiones— ha de elaborar objetivos nuevos, planificar, por tanto, ateniéndose a una teoría social.

La planificación —si no quiere quedar atascada en el estadio de la teoría— ha de avanzar desde la planificación dentro del sistema a la planificación del sistema.

La planificación —si no quiere convertirse en algo rígido y dogmático— ha de someterse a una continua revisión, tal como se desprende del control del éxito y análisis de errores, es decir, que ha de ser organizada como sistema activo.

Sólo una planificación que incluya todos los factores susceptibles de mutación del sistema total, en su proceso, o sea, en el sistema activo del continuo control del éxito, de análisis de fuentes de error y de nueva programación, puede ser reconocida como teoría racional".

CUESTIONARIO No. 4

1. *Caracterice brevemente los tres modelos de planificación educativa que reseña el autor.*

a) Planificación rígida por la futura necesidad de recursos humanos

b) Planificación para la futura demanda de puestos de formación

c) Planificación por el futuro rendimiento económico que acarreará la educación

2. *¿En qué consistiría la planificación, utilizando como criterios los objetivos educativos?*

La cuestión de los criterios a la pregunta por los objetivos es Klafki

3. *¿Cree posible, en nuestra situación actual, utilizar el modelo de planeación educativa que propugna el autor?*

Lectura No. 5

EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y EL PROBLEMA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES*

1. *El problema de la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados*

Aunque tradicionalmente en nuestro medio la gente afirma creer en el principio de la igualdad, cuando se le exige que explique el significado del término, su respuesta es por lo general vaga y contradictoria. La realidad es que por encima de los principios constitucionales, la mayoría acepta como un hecho una situación de desigualdad en casi todas las esferas de la vida diaria, pero cree que debe existir igualdad de oportunidades. Esto es, que las reglas de juego que determinan quiénes son exitosos y quiénes no, deben ser equitativas. Aunque obviamente surgen discrepancias sobre lo que es y no se es equitativo, se mantiene vigente el principio universal de la competencia justa, o de lo que los norteamericanos denominan el "fair play". Este principio está íntimamente ligado en nuestro tipo de sociedad con la responsabilidad constitucional que tiene el estado de ofrecer igualdad de acceso y de posibilidades a toda la población, al sistema educativo. En el contexto de los países occidentales que surgen a partir de la revolución francesa, la educación se ha considerado como el instrumento básico para el logro de la igualdad de oportunidades. Históricamente se ha mantenido la creencia de que la educación "es el gran igualizador de la condición del hombre", que hace posible la movilidad de los pobres y desvalidos hacia los beneficios económicos y sociales del progreso y la democracia.

La versión más común de este tipo de argumentación consiste en asegurarle a todas las personas que entran al mercado de trabajo, destrezas comparables. El sistema educativo supuestamente logra darles a todos por igual, destrezas cognoscitivas, lo que permite que todos tengan las mismas oportunidades para competir como adultos. Este tipo de razonamiento descansa en los siguientes supuestos básicos:

a. La eliminación de la pobreza es por lo general un problema de ayudar a la niñez pobre a salir de pobre. Una vez que estas familias escapan de la pobreza, no vuelven a ser pobres. Los hijos de las clases medias por lo general pocas veces son pobres.

b. La razón fundamental por la cual la niñez pobre no puede salir de la pobreza es porque carece de educación y por ende de las destrezas cognoscitivas básicas para competir en el mercado de trabajo, viéndose obligados a permanecer en oficios mal remunerados.

* MOJICA D., Guillermo, en *Revista colombiana de educación,* No. 1, UPN, Bogotá, junio 1978.

c. El mejor mecanismo para romper con el formas educativas. Como la niñez de las familias zas, debe ofrecérselas la escuela y el colegio.

d. La educación logra este objetivo ofrecien ción y un rendimiento escolar comparable en todos sus estudiantes.

Esta creencia en el caso de América Latina tiene profundas raíces históricas y encuentra sus más notables voceros en Sarmiento (Argentina), Bello (Chile), López de Mesa (Colombia) para quienes la educación tenía una misión salvadora y era requisito indispensable para el desarrollo de la nacionalidad y la vida democrática. Para alcanzar estos propósitos de igualdad de oportunidades era necesario tener un sistema de educación universal, obligatorio y gratuito. Buena parte de esta tradición presupone que el problema de la pobreza es un problema hereditario; que la principal razón por la cual unas personas terminan más ricas que otras es porque desarrollaron mayores destrezas cognoscitivas y que la escuela puede reducir sustancialmente las desigualdades cognoscitivas de la población.

Desde el punto de vista de la teoría educacional, la controversia se centra en preguntarse, si el hombre es el resultado de sus primeras experiencias o de las experiencias escolares. Quienes pregonan por un papel central del sistema educativo en el logro de una igualdad en el desarrollo de las destrezas cognoscitivas, colocan toda la importancia en la etapa escolar, es decir en el período entre los 7 y los 18 años de edad. Al parecer existe hoy un consenso respecto a la mayor importancia que se le otorga en el desarrollo del potencial humano, a las primeras experiencias, en contraposición con una ya larga tradición que ha favorecido el enfoque de la etapa escolar. Este es el primer punto que debe ser esclarecido en el propósito de diseñar un marco de referencia intelectual que sirva para ubicar el mérito de un enfoque investigativo.

El segundo aspecto que se requiere clarificar es la incidencia del medio ambiente en el rendimiento escolar. Desde fines del siglo pasado, ante el fracaso de las reformas educativas se establecieron sistemas de evaluación y seguimiento que reforzaron el prejuicio de clase, atribuyéndole el fracaso del estudiante a su origen o clase social. En la última década y como consecuencia de reformas educativas que surgieron de mandatos contra la pobreza, ha sido tema central de controversia intelectual y el fracaso de la educación en la búsqueda de la igualdad de oportunidades. Concretamente en países desarrollados como en los Estados Unidos estas políticas han buscado eliminar la pobreza, ofreciéndole a los grupos más pobres oportunidades a través de la educación para mejorar su condición competitiva frente a otros grupos en el mercado de trabajo. Nuevamente se ha puesto en boga el papel de la educación, esta vez concebida dentro del enfoque de la factoría. Aunque es verdad que las escuelas tienen "insumos" y "productos" y que uno de sus propósitos es el de producir la "materia prima humana", este enfoque supone que el rendimiento escolar depende fundamentalmente de factores ambientales, económicos y genéticos y que es posible aislar sus efectos nocivos para optimizar la asignación de los recursos escolares.

La controversia contemporánea se ha centrado nuevamente sobre el mismo tema y una vez más se ha puesto en tela de juicio el modelo de la factoría escolar como herra-

mienta en el logro de la igualdad de oportunidades. Luego de una década de investigación sistemática sobre el tema del rendimiento escolar, existe un consenso unánime que le otorga a las características del alumno que ingresa a la escuela a un peso definitivo en el resultado que se obtiene al final del proceso escolar. Esta afirmación tiene implicaciones básicas para los educadores: la primera, que lo que importa desde el punto de vista del desarrollo humano es lo que ocurre al niño antes de los siete años que es la edad para ingresar a la escuela. Segundo, que durante el proceso escolar, la incidencia de sus antecedentes familiares, de su grupo de referencia, de su nivel de inteligencia, del tamaño del aula, del presupuesto de la escuela, del currículo o calidades del profesor, tienen un efecto secundario y por lo general irrelevante en el producto escolar. El rendimiento escolar está determinado por lo que le ocurrió al niño antes de ingresar a la escuela. En este sentido, el problema de la desigualdad de oportunidades trasciende el medio educativo y debe considerarse dentro de los alcances de una política social.

Desde la perspectiva de la política social, el esfuerzo intelectual de la última década ha dejado sin piso la creencia de que la igualdad en la educación y en el desarrollo de destrezas cognoscitivas juega un papel significativo en la distribución del ingreso. Es importante recalcar que este modelo no tuvo como punto de partida la idea de maximizar la satisfacción del consumidor, sino que partió del supuesto de que una igualdad en las oportunidades educativas era necesaria para el logro de una igualdad en el ingreso y el prestigio social.

La contribución intelectual es clara en el sentido de que las relaciones entre educación y destrezas cognoscitivas de una parte, y nivel de ingreso y prestigio ocupacional de la otra, son poco significativas, más aún, que existen pocas relaciones entre las diferentes variables que se supone determinan el ingreso, esto es, que la distribución de credenciales educativas, el prestigio ocupacional y el nivel de ingresos, están desigualmente distribuidos y poco relacionados entre sí. Lo anterior significa que ninguna estrategia individual puede atacar simultáneamente las distintas dimensiones de la desigualdad. Tendrían que diseñarse una variedad de acciones específicas para tratar cada una de las desigualdades específicas. Más aún, lo anterior indica que las premisas que han sustentado la acción política en la interpretación del problema son equivocadas. El problema desde una perspectiva de reforma estructural no consiste en disminuir la capacidad de unos individuos de obtener beneficios o ganancias comparativas a costa de otras personas, sino en modificar las reglas del juego para reducir los beneficios del éxito competitivo de una minorías y el costo del fracaso de unas mayorías. Antes de entrar a este punto y de plantear las implicaciones que tendría este enfoque para un programa de investigaciones, es necesario complementar el análisis crítico del modelo educacional desde una perspectiva histórica...

El informe Jenks

En 1968 y como consecuencia de los dos proyectos anteriores se creó el Centro para la Investigación de la Política Educativa en la Universidad de Harvard, el cual inició un esfuerzo más amplio en el estudio de las relaciones entre el rendimiento escolar, las desigualdades económicas y las estrategias contra la pobreza. Se trataba del primer intento sistemático de relacionar las políticas educativas con las políticas sociales.

La investigación tuvo como propósito demostrar que las estrategias tradicionales para equiparar el poder adquisitivo entre individuos no operan. Los aspectos centrales del análisis son:

a. Un examen del alcance de las desigualdades en la educación, tomando variables tales como: los presupuestos escolares, su composición social y el acceso de los estudiantes al currículo de su escogencia.

b. Un análisis de la influencia de los factores hereditarios y ambientales incluyendo las escuelas en los resultados de los exámenes de rendimiento escolar.

c. Un examen de los factores que determinan o tienen influencia en la distribución de credenciales educativas.

d. Finalmente investigaron los factores que determinan el prestigio ocupacional y el ingreso, entre los cuales tomaron en cuenta los antecedentes familiares, las destrezas cognoscitivas, las credenciales educativas y la calidad de los establecimientos escolares.

Las conclusiones centrales del estudio fueron las siguientes: las oportunidades educativas, las destrezas cognoscitivas, las credenciales educativas, el prestigio ocupacional, el ingreso y la satisfacción en el cargo están todas desigualmente distribuidas. La asociación entre estas variables "es usualmente muy débil, lo cual significa que intentar una mayor igualdad en una de estas variables poca incidencia tiene en las demás".

Sobre el aporte de la educación y específicamente sobre la relación entre el rendimiento escolar y la igualdad de oportunidades, los resultados corroboraron las conclusiones de los proyectos anteriores:

1. El acceso a las oportunidades educativas era muy desigual. La utilización de los recursos escolares entre establecimientos era todavía más desigual, sobre todo a partir de la edad de 16 años.

2. Las desigualdades genéticas y ambientales juegan un papel significativo en la reproducción de desigualdades cognoscitivas. Además, aquellos que en sus primeros años de vida tuvieron ventajas genéticas, lograron igualmente ventajas ambientales agudizando las desigualdades.

3. No encontraron ninguna evidencia sobre el supuesto de que la diferencia de calidad de los establecimientos educativos contribuyeran a las desigualdades cognoscitivas.

4. Los antecedentes familiares tienen mucha más influencia que los genéticos en la perseverancia escolar, es decir, en el número de años de estudio de la población. La influencia de la familia depende en parte de su nivel socioeconómico y en parte, en características culturales y psicológicas que son independientes del nivel económico.

5. Las diferencias cualitativas de las escuelas juegan un papel muy secundario en la determinación de cuántos años de estudio eventualmente logra la población.

6. El prestigio ocupacional está muy ligado al número de años de estudio y por consiguiente a las credenciales educativas. Los antecedentes familiares y las destrezas cognoscitivas, tienen influencia sobre el prestigio ocupacional, porque inciden en la cantidad de educación que obtienen las personas y no por su influencia en el prestigio personal de los individuos que hayan culminado su educación. La calidad de la educación primaria y secundaria tiene poca influencia en la determinación del prestigio ocupacional.

7. La variación de los ingresos de las personas resultó muy difícil de explicar. Al parecer existe tanta variación en el ingreso entre personas provenientes de familias similares, con credenciales y rendimiento escolar similar, como la que existe entre el total de la población.

Antes de entrar a plantear las implicaciones de los anteriores resultados, es importante complementar la breve reseña con otros proyectos, algunos realizados en otros países incluyendo a Colombia, ya que nos permite tener un universo más amplio para demostrar la validez universal de los resultados y de sus implicaciones para la política pública y la tarea investigativa.

El informe Plowden

En Inglaterra en 1968 se inició un estudio comparable al informe Coleman, que evitó en buena parte las críticas y errores metodológicos que a éste se le atribuyen, habiendo llegado a conclusiones similares.

El informe Burkhead

Con base en la técnica de insumo-producto, el profesor Burkhead construyó las relaciones entre la asignación de recursos y otros insumos escolares y el producto medido a través de exámenes de conocimientos de una muestra de colegios de bachillerato de cinco grandes ciudades de los Estados Unidos. El resultado central de este proyecto fue el de que "las variaciones en el rendimiento escolar estaban casi totalmente determinadas o condicionadas por el nivel socioeconómico del vecindario".

El nivel de ingreso del barrio, las condiciones de la vivienda, la ocupación de los padres, el origen étnico, son las variables importantes que determinan el rendimiento escolar.

El informe Stephems

Se trata de una investigación para el estudio sistemático del proceso de enseñanza, que recoge información de varios estudios sobre el mismo tema y concluye afirmando que el rendimiento escolar no se modifica por el tamaño del aula, el tamaño del colegio, la organización administrativa de la institución, el promedio de tiempo dedicado a la instrucción, la habilidad del maestro, la personalidad del profesor y los métodos de enseñanza.

La contribución de la misión alemana en Colombia

En 1965 llegó al país una misión de expertos alemanes para colaborar con el Ministerio de Educación en la capacitación de maestros y mejoramiento de la enseñanza. La primera tarea fue la conformación de un grupo mixto para adelantar una investigación a nivel nacional sobre la calidad de la enseñanza. Se tomó una muestra de 70.000 estudiantes de escuelas primarias, distribuidos en los cinco grados y por zonas geográficas, a quienes se les hicieron los exámenes de conocimientos en matemáticas y lenguaje, tal como lo establecían las respectivas normas oficiales. Se trataba de conocer hasta qué punto los niños aprendían las enseñanzas que, según el decreto oficial, deberían impartir los maestros.

Se partió de una metodología que permitía identificar por separado los dos aspectos o dimensiones del proceso cognoscitivo del aprendizaje. La capacidad del estudiante de abstraer y conceptualizar el problema y la habilidad para utilizar las técnicas e instrumentos en la solución del mismo. Lo primero permitía medir la inteligencia del niño; lo segundo, indicaba la contribución instrumental de la escuela.

Los resultados de la investigación mostraron una familia de curvas que medía la inteligencia y las destrezas, cuyos vértices reflejaban niveles de inteligencia satisfactorios y niveles de destrezas muy pobres. Dicho en otros términos, el niño colombiano tiene un nivel de inteligencia aceptable, pero su rendimiento escolar era muy deficiente en comparación con la experiencia que se obtuvo con la misma metodología en Alemania. Adicionalmente se encontró que durante el transcurso escolar de la primaria, ambas curvas decrecían.

Se hicieron estas mismas pruebas con base en una muestra de 2.500 maestros y se encontró que para el caso de matemáticas, el resultado fue en promedio de 1 en la ponderación de 1 a 5, y de 2 en el caso del área del lenguaje.

Implicaciones de las investigaciones para la política pública y para el desarrollo de la investigación educativa en Colombia

Los resultados del esfuerzo científico sobre el tema del rendimiento escolar y de sus relaciones con las políticas del Estado, para lograr una mayor igualdad de oportunidades y eliminar la pobreza, tienen sustanciales implicaciones para aquellas personas que como investigadores quieran contribuir en nuestro medio a una mayor comprensión del problema. Como en toda labor científica, el problema no es de técnicas o simple manipulación mecánica de datos.

El acervo científico de que se dispone afecta la labor tanto de los educadores como de los investigadores sociales.

A. *Implicaciones para los educadores*

Empezaremos por hacer referencia a las implicaciones que los resultados tienen para los educadores.

Ninguna de las investigaciones reseñadas sugiere que de reformas educativas puedan derivarse cambios sustanciales o significativos en la estructura social fuera de la escuela. Más aún, la evidencia empírica sugiere que la igualdad de oportunidades educativas (aparte de que es utópico en nuestro medio alcanzarla) aportaría muy poco al logro de una igualdad de oportunidades de los adultos.

La experiencia de los últimos 25 años sugiere que en los países desarrollados, reducciones sustanciales en las diferencias de credenciales educativas, disminuyen en muy poco las desigualdades económicas entre los adultos.

La utilidad de programas de educación compensatoria tiene por lo general un beneficio marginal para los que la reciben. Ni el nivel total de los recursos educativos, ni los programas específicos claramente definidos a nivel escolar, tienen influencia en el rendimiento escolar para la población de adolescentes que llegó a la escuela con desventajas por sus antecedentes familiares.

Hay por lo menos tres razones centrales por las cuales las reformas educacionales no inciden en una mayor igualdad para la vida adulta. La primera porque la niñez recibe mayores influencias y está más condicionada por lo que le ocurrió en su ambiente familiar antes de llegar a la escuela. Inclusive porque en nuestro medio urbano, reciben una mayor influencia de lo que ocurre en las calles y la TV que en el propio colegio. Segundo, porque la naturaleza burocrática del aparato educativo, hace muy difícil que las reformas incidan en aquellos aspectos de la escuela que influyen directamente en la vida diaria del estudiante. Se trata del problema de la transformación de innovaciones en ritualismo burocrático. La asignación a nivel nacional de los recursos, la reubicación de maestros y estudiantes, las modificaciones del currículo casi nunca modifican las costumbres y normas de un sistema concebido para "educar para ser dóciles".

Tercero, porque aun en el caso de que el colegio ejerza una influencia significativa en la niñez, ésta es difícil de que perdure en la vida adulta si de otra parte no han ocurrido cambios significativos en el sistema social. Se requieren cambios radicales en los resultados del rendimiento escolar en primera, para modificar significativamente el nivel de ingresos de un adulto.

Los argumentos anteriores sugieren que el modelo de la factoría escolar, concebido como instrumento de una política de redistribución del ingreso, debe ser abandonado. Es cierto que las escuelas tienen "insumos" y "productos" y que uno de sus propósitos nominales, es tomar "la materia prima humana" para convertirla en algo de mayor valor.

El resultado del esfuerzo científico muestra sin embargo, que el producto de las escuelas depende fundamentalmente de un solo insumo, esto es, de las características del niño cuando por primera vez llega al sistema escolar. Todo lo demás, el presupuesto de la escuela, sus políticas, su grupo de referencia y sus maestros, son secundarios o simplemente irrelevantes.

Las diferencias de recursos cognoscitivos medidos a través del nivel de inteligencia y del rendimiento escolar, muestran claramente que el 50 por ciento del desarrollo de la inteligencia ocurre antes de los 8 años. Entre los 8 y los 17 años, cuando la persona está en edad escolar, el desarrollo de la inteligencia es sólo de un 20 por ciento. En síntesis, así como la inteligencia se desarrolla tanto en los primeros 4 años de la vida como en los 13 siguientes, se incrementa muy poco luego de los 18 años.

De igual manera, una tercera parte de la capacidad potencial de rendimiento que el niño logre en la escuela, ya la ha desarrollado durante los primeros cinco años de vida, probablemente porque la mayor parte de esta capacidad potencial depende del desarrollo del vocabulario y de la comprensión del lenguaje.

Si aceptamos que el "mayor valor" que aporta la escuela a la materia prima humana, depende fundamentalmente de las características que trae la población escolar tenemos que reconocer que las posibilidades de una mejor educación, dependen igualmente de lograr una igualdad de oportunidades para la infancia antes de su ingreso a la escuela.

Es necesario restaurar el valor intelectual de la educación y abandonar la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades con el modelo escolar de la factoría. La escuela debe dejarse libre de ataduras reivindicativas o redistributivas para que responda a las necesidades del intelecto. Esto es, que la diversidad sea su centro de interés.

B. *Implicaciones para los investigadores sociales*

Para quienes tienen como preocupación central la desigual distribución del ingreso, el resultado de las investigaciones reseñadas tiene implicaciones más negativas que positivas. El enfoque indirecto para atacar la pobreza y las desigualdades, poco porvenir tiene si nos atenemos tanto al resultado investigativo como al fracaso de las políticas implantadas a través de la estrategia educativa en los últimos 25 años en diversos países, entre los cuales tenemos que incluir a Colombia. Se trata de eliminar la pobreza absoluta y las desigualdades, esto requiere una acción directa del Estado. Diversos caminos se han explorado, algunos se han implantado y seguramente nuevos aparecerán en el futuro.

CUESTIONARIO No. 5

1. *¿En qué ha consistido el mito de la educación como gestora de la igualdad social?*

2. *¿Qué sugieren las investigaciones empíricas sobre las relaciones entre la igualdad de oportunidades educativas y la igualdad de oportunidades de los adultos?*

3. *¿Cree que el mejor camino para atacar la pobreza es dar a todos igualdad de oportunidades educativas?*

Unidad 2

TENDENCIAS PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS

2.1 La escuela nueva, Freinet y la autogestión educativa

El término "escuela nueva" fue adoptado a principios de siglo en Europa por los pedagogos renovadores para etiquetar su ruptura con el sistema pedagógico anterior: la escuela tradicional. Sin embargo, lo de "nueva" se debe tomar muy relativamente, como afirma Filho: "Dando por sentado que no existe institución más antigua que la de educar, puede asegurarse también que no hay novedad más vieja que la de la escuela nueva" (1964).

Aunque sus bases teóricas provienen de Rousseau, Pestalozzi y Herbart, fundamentalmente, es con Claparède, Ferrière, Cousinet, Decroly, Dewey y Freinet especialmente, como se organiza en la primera mitad del siglo XX los grandes movimientos renovadores en la educación europea al ritmo de las nuevas corrientes sociales y políticas de la postguerra. "El desarrollo de los sentimientos comunitarios. —dice Snyders— la formación de los alumnos para la democracia, figuran siempre en primer rango en los ideales de la educación nueva" (1973). La reacción contra el totalitarismo político representado en el nacismo se va a reflejar en el acento democrático de la escuela nueva, aunque sin percibir aún los condicionamientos económicos que obstaculizan este ideal.

La escuela nueva reacciona contra el enciclopedismo de la enseñanza tradicional, contra el pasivismo del alumno, contra el autoritarismo del maestro y contra el formalismo y dogmatismo escolar. Comentaremos brevemente los aspectos fundamentales de la escuela nueva para reseñar posteriormente la importancia y aportaciones de Freinet, cuyo pensamiento pedagógico se inscribe en la amplia corriente de la escuela nueva.

2.1.1 *Características de la escuela nueva*

La escuela centrada en el niño

Si en la escuela tradicional lo importante eran las asignaturas, en la escuela nueva se pretende "hacer justicia al niño" y reconocer sus caracterís-

ticas evolutivas propias, muy diferentes de las del adulto. Esto, según Claparède, debía constituir en pedagogía una "revolución copérnica", ya que la escuela dejaría de girar en torno al maestro, al adulto, para centrarse en el niño, en sus intereses, aspiraciones y posibilidades. De estos supuestos surge la declaración de los derechos del niño (Montessori, Agazzi).

El papel del maestro como motivador

De instructor-expositor, el maestro pasa a orientar y motivar, a estar permanentemente disponible y proporcionar seguridad a los alumnos. El trabajo ya no se centra en lo que el profesor hace, sino en lo que los alumnos aprenden. En cuanto motivador, moviliza y canaliza la natural actividad del niño "haciéndole hacer". "Un profesor sentado a la mesa, al frente de la clase, no cuadra en el esquema de la educación nueva. Su misión es recorrer la clase, observar el trabajo de este o aquel alumno, dirigirse a uno en particular para orientar su actividad, aclarar sobre el encerado una cuestión problemática para la generalidad de la clase" (Fernández-Sarramona, 1975).

Renovación metodológica

Hay un fuerte interés por situar al alumno en una actitud activa frente al aprendizaje: que observe, hable, dibuje, modele, actúe, deduzca, demuestre. etc. Por otra parte, el conocimiento de los intereses infantiles propios de cada etapa sirve de base para la programación. Esto no significa que los intereses inmediatos o espontáneos del niño sean la finalidad de la educación en la escuela nueva, pues obviamente el maestro no puede limitarse a lo que es interesante —agradable— para el niño, sino que debe suscitar su interés por lo que le sea necesario, planteándoselo de acuerdo con sus posibilidades y tendencias (juego, fantasía, etc.).

Dentro de este marco, opuesta a la actitud uniformadora de la escuela tradicional, es la actitud individualizadora que sugiere una "escuela a la medida" de cada alumno, un sistema flexible que se acomode a las diferencias individuales y un sistema de evaluación que ponga en relación las capacidades del alumno con su actividad y sus logros. Paralela y complementaria con la individualización va la socialización, por la que cada miembro del grupo participa en una empresa común: "La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser reemplazada por la cooperación que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la sociedad" (5o. Principio del Ideario de la Liga Internacional de la Educación Nueva, 1915).

Frente a la artificial división en asignaturas, la escuela nueva desea la globalización de contenidos conforme a la percepción del niño, que capta la realidad como un todo. De esta orientación surgen los "centros de interés" de Decroly y el "método de proyectos" de Kilpatrik.

La escuela nueva es consciente que la educación no es misión exclusiva de las instituciones escolares, por lo que considera imprescindible la intervención de los padres y de los diferentes agentes sociales. (Completar con Lectura No. 1: "Principios y caracteres de las escuelas nuevas").

2.1.2 *Freinet y la escuela del pueblo*

Celestín Freinet (1896-1966), constituye uno de los propulsores franceses más significativos de la escuela nueva en su vertiente de pedagogía popular. Freinet denuncia el verbalismo y fetichismo de lo impreso, el autoritarismo y artificialismo de la escuela: "No es con hombres arrodillados como levantaremos una democracia...", afirma. Su objetivo —nutrido del populismo francés posterior a la Segunda Guerra Mundial— se cifra en la instauración de la "escuela del pueblo" como dinamizadora de una cultura popular que permita formar a los "hombres del mañana", de un mundo que —según él— debe ser "socialista". Para Freinet, escuela y sociedad están sujetos a una interacción mutua pues no es posible "obstinarse en realizar una pedagogía pura", aunque tampoco se trata de seguir los dictados de una ortodoxia política determinada.

Esta perspectiva política y esta opción de clase por el proletariado le llevan a apartarse progresivamente de la pretendida actitud apolítica de la escuela nueva. "La liberación de la escuela popular —escribe— vendrá de la acción inteligente y rigurosa de los mismos maestros populares". A partir de 1921 desde las páginas de la revista *La Escuela Emancipada*, traza las grandes líneas de su acción pedagógica: organizar la "escuela popular" y formar "educadores revolucionarios". Describe el aula como un taller-laboratorio cooperativo donde maestros y alumnos interactúan. Una de sus innovaciones es el "texto libre", fruto de la comunicación y el intercambio entre los alumnos y maestros. Concibe la educación como un crecimiento, como una conquista de sí mismo, donde el amor al trabajo, la actitud crítica y la proyección social, se constituyen en elementos básicos de la educación que preconiza. (Completar con Lectura No. 2).

eclosión

2.1.3 *La autogestión educativa*

La obra de Freinet y la práctica metodológica desarrollada por los movimientos renovadores surgidos con la escuela nueva, inspiraron el polifacético movimiento de la autogestión educativa. La autogestión no es un anhelo exclusivo de la institución escolar, sino un postulado básico de amplios grupos laborales, políticos y culturales que, reaccionando contra el autoritarismo político de derecha o izquierda, preconizan la autogestión en la empresa, en el gobierno local y en otros niveles de la vida social.

Los estudios sobre dinámica de grupos, la orientación no directiva de la psicoterapia de K. Rogers, el estudio psicoanalítico de las relaciones afectivas escolares, etc., constituyen algunas otras manifestaciones de este vasto anhelo por la autogestión.

Si se concibe la función educativa como una función prospectiva, la autogestión practicada en la institución escolar habrá de repercutir en la vida del futuro ciudadano, lo que en definitiva supone justificar una concepción educativa en función de una determinada interpretación de la sociedad. A la pregunta de si tiene sentido hacer autogestión escolar en una sociedad no autogestiva, Sarramona (1975), ha contestado: "Si pretendemos un hombre libre, capaz de decidir por sí mismo, en contraposición al que tiene temor de su propia libertad, es preciso empezar a practicar desde la infancia" (p. 217).

Por las repercusiones que ha tenido la autogestión educativa en la educación liberadora latinoamericana, reseñaremos algunas características básicas de aquélla.

1. Los alumnos son los sujetos responsables de aprender y perfeccionarse, por lo que deben participar activamente en la gestión y tareas escolares. El profesor comparte con los alumnos su autoridad poniéndose al servicio del grupo, catalizando y promoviendo el desarrollo integral del grupo.

2. Confrontación crítica y comunitaria de los problemas del grupo y de las situaciones de aprendizaje.

3. Desarrollo del trabajo y vida en común favoreciendo la intercomunicación grupal, atmósfera distendida, cordial y abierta, que posibilita la eclosión de la personalidad del joven. "El niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve" (Freinet, 1972).

pp. 4. 55

Los modelos de autogestión educativa van desde formas más o menos encubiertas de autoritarismo —como las que propone Makarenko— hasta las modalidades "libertarias" de Lapassade (1972), donde es el grupo quien decide las estructuras que enmarcarán su funcionamiento, sin intervención previa del profesor. Modalidades intermedias son las que sugiere Freinet (1972), en las cuales el docente propone una organización inicial que permita el comienzo de la autogestión, pero sin que ello constituya un obstáculo en la organización posterior por parte de los alumnos.

Dentro de las instituciones escolares autogestionarias que han encontrado mayor eco en el mundo pedagógico, debe señalarse la escuela de Summerhill en Inglaterra, fundada por A.S. Neill en 1921, y que aún existe en nuestros días con muchas limitaciones. Posada (1975), ha sintetizado así las ideas inspiradoras de esta escuela:

- Aprender no es otra cosa que desarrollar la capacidad de decidirse en la libertad y controlarse en la tentación.

- La libertad es la fuerza del desarrollo del niño. La imposición de materia o de métodos en la enseñanza es antieducativo.

- Los fracasos de la educación de nuestros días se debe a la pleitesía tributada por la escuela a las reglas y caprichos de la industria: currículo prefabricado, trabajo masivo, en serie y regulado, jerarquía férrea.

- La labor del educador es sólo ayudar al educando a identificar sus intereses y sus potencialidades sin sobrepasar su autonomía.

Neill ha querido hacer de Summerhill una escuela "donde a los niños les fuera permitido ser libremente ellos mismos", renunciando a toda disciplina, dirección, sugestión y moral preconcebida:

> "Cuando regresé a Inglaterra a una casa llamada Summerhill en Lyme Regis tenía bajo mi cuidado a sólo cinco alumnos. En tres años este número creció hasta veintisiete. La mayoría de ellos eran niños problema enviados en un acto de desesperación por sus padres o por sus escuelas —ladronzuelos, destructores, valentones de ambos sexos—. Los curaré, me dije, por medio del análisis; pero descubrí que los renuentes en acudir a las sesiones de análisis también fueron curados.

Esto me llevó a la conclusión de que, libertad y no análisis, había sido la causa definitiva" (Neill, 1963).

En esta experiencia pedagógica, solamente cuando la conducta del niño interfiere con la libertad de otros, tiene el grupo el derecho de reprimirle. Todo lo referente a la vida del grupo se establece mediante el voto democrático en las asambleas generales. Las lecciones son optativas, el horario sólo es obligatorio para los profesores. No hay preocupación por la metodología ni por los exámenes. Para Neill, lo primero es la personalidad y el carácter del niño, el saber viene por añadidura. "No existe el niño-problema. Existen padres-problema y quizás mejor decir que sólo hay una humanidad problema" *(Idem).* Indudablemente, Neill no puede menos de hacernos recordar a Rousseau. Sus teorías y experiencias, sin embargo, no pueden ser adoptadas como si se tratara de una técnica educativa más. Su aceptación supone un cambio radical en las relaciones profesor-alumno, y, en general, en el ejercicio de la autoridad, exigiendo un replanteamiento del papel de la institución escolar en la sociedad y en la concepción adulta de la infancia.

La progresividad de las experiencias en la línea de la autogestión, deberá pasar primero por un proceso de "cogestión" y una delimitación de los alcances de la misma, y de las repercusiones sociofamiliares que tendrá esta experiencia del ejercicio de la propia libertad. (Completar con Lectura No. 3).

2.2 La enseñanza personalizada

En el ambiente creado en Europa a través de la propagación de los diversos ensayos de la escuela nueva y de sus variantes —escuela progresiva, escuela activa, escuela libre, escuela moderna, etc.— se ha ido fraguando, por influencia unas veces y por reacción en otras, un modelo pedagógico denominado "educación personalizada" que cobija un amplio espectro de versiones pedagógicas: el método Faure, el sistema "Somosaguas" y hasta el S.I.P. americano (Sistema de Instrucción Personalizada), etc.

Todos ellos tienen como denominador común el énfasis que hacen en el trabajo personal del alumno a partir de unas guías metodológicas (fichas directivas y otras) y la interacción grupal a partir de las puestas en común o reuniones de discusión.

Este modelo pedagógico pretende integrar las ventajas didácticas de la enseñanza individualizada —enseñanza a la medida— con la valoración de lo social en el proceso educativo.

Según García Hoz (1970), uno de los principales teóricos de esta tendencia, la educación personalizada "se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio", e insiste en que su valor preponderante no radica en ser un nuevo método de enseñanza más eficaz, sino en convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal, a través de la elección de tareas y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo. Se caracteriza a la persona con las notas de singularidad, autonomía y apertura. Por la primera, se supedita el trabajo y las relaciones escolares a la capacidad, interés, ritmo y circunstancias sociales de cada estudiante, y se estimula la creatividad y el desenvolvimiento de sus peculiaridades "según el carácter institucional del centro". Por autonomía se entiende, en este modelo, la posibilidad del escolar de participar en la programación, organización y realización de actividades ejerciendo su libertad de aceptación, elección e iniciativa. La apertura hace referencia a la comunicación con el resto de los participantes en la comunidad docente.

García Hoz (1970) señala como fin de la educación personalizada "la capacitación del sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida" que exige el conocimiento del mundo que le rodea, el conocimiento de su personalidad con sus posibilidades y limitaciones, y la opción y compromiso armonizando la acción con las decisiones tomadas. Los principios metódicos derivados de la filosofía de la educación personalizada, que a su vez inspiran las realizaciones prácticas de este modelo pedagógico, han sido reducidos por García, Moreno y Rostán (1974), al siguiente código.

2.2.1 *Código de la educación personalizada*

Principios fundamentales

El fundamento de la educación personalizada es la consideración de la persona como principio consistente de actividad que se manifiesta a través de las notas de singularidad, autonomía y apertura, cada una de las cuales presenta sus peculiares exigencias.

- *Singularidad.* Posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal.

Estímulo permanente para la capacidad creativa de cada escolar.

Estímulo de la peculiaridad de cada centro educativo conforme a su carácter institucional y social propio.

• *Autonomía.* Posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización sino también en la organización y programación de actividades, de tal suerte que los escolares puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa.

Autonomía real y responsabilidad social de los centros educativos.

• *Apertura.* Unificación del trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación.

Apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social.

Principios metódicos de organización y acción educativa

De acuerdo con los principios fundamentales mencionados, la organización de centros y la realización de actividades educativas habrá de atenerse a los siguientes principios metodológicos para que una institución o actividad pueda incluirse dentro del movimiento de la educación personalizada.

1. Organización comunitaria de las instituciones escolares de tal suerte que sean colegiados los órganos de decisión y en ellos participen los escolares en la mayor medida posible, de acuerdo con el grado de su madurez.

2. Participación de todos los elementos que constituyen la comunidad educativa, directivos, educadores y alumnos, en la programación de actividades y en la selección, confección y uso del material escolar.

3. Especificación de la taxonomía de objetivos de la enseñanza en función de las distintas formas de expresión.

4. Determinación de los contenidos de la actividad expresiva partiendo de la experiencia personal de los escolares y orientándolos a la cultura sistemática y al mundo profesional.

5. Programación de las actividades de tal suerte que se dedique un tiempo para cada trabajo expresivo, verbal, numérico, plástico y dinámico.

6. Empleo de los elementos que la técnica ofrece al servicio de la educación.

7. Determinación de los objetivos de la orientación sobre la base de una formulación explícita de los valores que han de ser estimados y realizados por los escolares.

8. Programación explícita de la orientación de los escolares en la que los factores técnicos utilizados por personal especializado, se articulen con los factores humanos operantes en toda situación educativa.

9. Diagnóstico de cada escolar y utilización del mismo por el propio alumno, por los profesores, orientadores y padres.

10. Pronóstico del rendimiento de cada alumno fundado en el diagnóstico previo y utilizado en la evaluación posterior.

11. Actuación del profesor como estímulo, orientación y control del trabajo de los escolares, de tal suerte que lo que los estudiantes puedan realizar por sí solos lo realicen sin intervención del profesor.

12. Práctica de la docencia en equipo.

13. Agrupación flexible de alumnos.

14. Utilización de todas las situaciones de aprendizaje ponderando especialmente el trabajo en equipo y el trabajo individual de los escolares.

15. Evaluación y promoción continuas.

16. Autoevaluación del estudiante y exigencias de responsabilidad por las decisiones tomadas y por el cumplimiento de las actividades iniciadas.

17. Participación de la familia y la comunidad en las actividades escolares.

18. Evaluación permanente de todos los condicionantes y elementos de la educación para ir descubriendo nuevos estímulos y métodos que cada vez hagan más eficaz la tarea de la comunidad educativa.

2.2.2 *Otras versiones*

Las versiones anglosajonas de la enseñanza personalizada (por ejemplo, el S.I.P. de Keller y Sherman, 1974), han desarrollado más —como es frecuente en el mundo anglosajón— la dimensión pragmática del sistema "personalizado", utilizando diversos elementos de la psicología conductista, la teoría del refuerzo positivo como clave para incrementar la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte —y a pesar de ciertas declaraciones contrarias— es el profesor o alguna instancia de autoridad "superior" quien sigue programando, observando y orientando el proceso pedagógico, quien motiva y controla el rendimiento del alumno, aunque de forma más sofisticada y encubierta, lo que hace que la estructura del poder que subyace en este modelo pedagógico no varíe sustancialmente.

No obstante, el indudable avance que supone la enseñanza personalizada —sobre todo en la versión Faure y García Hoz— respecto a los modelos pedagógicos tradicionales anteriores a la escuela nueva, es cuestionable su ubicación en el contexto social e histórico. Adolece de una falta de explicitación respecto al proyecto político al que sirve. La educación se procesa en contextos históricos concretos que son los que le otorgan un significado característico y funciones específicas.

Estos modelos pedagógicos importados se están utilizando en América Latina en algunas instituciones educativas elitistas, creyendo con esto actualizar la labor pedagógica. Las diferencias estructurales entre las sociedades desarrolladas y las dependientes exigen que la educación varíe según el contexto en el que se enmarca y según el rol que se le asigne. Es el conjunto de la sociedad la que educa como un todo. Lo que define la educación es el término a que apuntan las acciones y los resultados juzgados de acuerdo con un modelo social que funciona como patrón valorativo.

2.3 La tecnología educativa

2.3.1 *Ubicación histórica*

A lo largo de la historia y en diversos tipos de sociedad se han ido generando tecnologías para dar solución a problemas y necesidades determinadas. Los grupos humanos vienen utilizando técnicas que en un momento

dado pueden ser implementadas científicamente al servicio de ciertos intereses.

La filosofía, la ideología y la política educativa de una determinada sociedad, se refleja en los fines educativos que propone y posibilita, y se proyecta, a su vez, en los medios que escoge para alcanzar esos fines. Este conjunto de medios educativos constituye en sentido amplio, la *tecnología educativa*. Sin embargo, es especialmente a partir de la década del 60 que se viene denominando "tecnología educativa" a un conjunto de procedimientos, métodos y técnicas basados en la información científica que proporcionan las ciencias formales, las ciencias naturales y las ciencias psicológicas (Klaus, 1972).

La novedad de esta tecnología educativa estaría dada —según sus teóricos y sostenedores— por el basamento científico que tendrían los métodos, procedimientos y técnicas pedagógicas, inspirados en este movimiento originario de los Estados Unidos de Norteamérica, interesados en una práctica pedagógica más técnica y eficaz que utilice los "avances" de las ciencias del comportamiento, la psicología como ingeniería de la conducta, y de la cibernética —control y eficacia de los sistemas— en esta tarea.

Aunque muchos autores han pretendido considerar la ciencia y la tecnología como algo neutro y aséptico dentro del contexto social, no se puede negar que de hecho la ciencia y la tecnología son productos históricos explicables dentro de un proceso determinado que no se da al margen de la realidad total y que sus adquisiciones son utilizadas con finalidades políticas e ideológicas, tiñéndose de los matices y colores que le imprime el sistema o grupo en el poder que la hacen crecer y la manejan. La dominación política y militar se está sustituyendo por otra más sutil y eficaz: la dominación científica y tecnológica.

Así, la tecnología educacional, al pronunciarse sobre "problemas educativos", "necesidades", "objetivos" y "procesos" en la educación, no puede menos que verter una ideología y servir al sistema en el cual y para el cual se ha creado.

Especialmente la tecnología, en la escogencia de problemas y procedimientos, es instrumentalizada por la política, que fija las metas y establece un proyecto determinado de sociedad y un modelo de desarrollo. Lo cual ubica indefectiblemente a la tecnología dentro de un contexto ideológico que no se puede ignorar.

En 1971 se constituyó el proyecto multinacional de tecnología educativa en la OEA (United), con centros de entrenamiento de personal y divulgación en Estados Unidos (que se reserva los estudios de postgrado), Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela. En Colombia, por ejemplo, el problema educativo se ha planteado oficialmente (Programa Colombia—PNUD—Unesco, 1974) como un problema de modernización. La tecnologización del sector educativo se identifica, en estos programas, con el cambio cualitativo que necesita la educación colombiana y con la eficacia del sistema escolar a todos los niveles.

Las presiones por el cambio de rumbo en la educación provienen en gran parte de las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que se están gestando en la sociedad colombiana y latinoamericana. Se han agudizado las contradicciones internas y los defensores del *statu quo* buscan, como un sofisma de distracción, desviar la atención del cambio radical que requiere la educación para adecuarla al cambio social necesario y postulado por el momento histórico, dirigiéndola hacia una modernización de las técnicas pedagógicas que no toca los objetivos últimos del sistema. En esta coyuntura busca introducir unas variables compensatorias que permitan regular la marcha del organismo social y asimilar "la crisis". Creemos que una de estas "variables compensatorias" (para emplear términos cibernéticos muy del gusto de los modernizantes) que se están introduciendo en el sistema educativo latinoamericano, es la *tecnología educativa.* Con esta variable no se busca responder a los nuevos requerimientos sociales que postulan un cambio integral del sistema socioeconómico, sino atajar el peligro del conflicto social, llevado al terreno de las instituciones educativas, concentrando la atención de los posibles beligerantes en la tarea de remozar la metodología pedagógica con los "comprobados productos" de la tecnología norteamericana...

2.3.2 *Elementos integrantes de la tecnología educativa actual*

En el presente se atribuyen tres sentidos básicos a la llamada tecnología educativa (Delegación peruana, 1978):

1o. *La tecnología educativa como ayudas de enseñanza,* es decir, como un conjunto de medios físicos y equipos materiales —fundamentalmente audiviovisuales— que pueden ser utilizados por el profesor en el proceso de enseñanza (TV, radio, cine, laboratorios de idiomas, etc.). (Decaigny, 1974).

Este sería el "enfoque de ferretería", puesto que se le define sólo en términos de recursos mecánicos, productos "hardware", argumentando a

favor de la imagen audiovisual como portadora del valor didáctico de la concreción frente al verbalismo y abstracción de las clases tradicionales.

Esta concepción ha sido considerada por muchos autores como estrecha y limitada al no cubrir todo lo relacionado con el currículo —objetivos, contenidos, métodos, evaluación, etc.—.

2o. *La tecnología educativa como ayuda de aprendizaje.* Se trata de una versión más amplia y "autorizada" —Skinner, Gagné y otros— que conceptúan de la tecnología educativa como "la aplicación de principios científicos a la instrucción". Señalando como principios científicos los relacionados con las teorías sobre aprendizaje desarrolladas por estos autores: el condicionamiento operante de Skinner (1970) y el modelo cibernético de aprendizaje y sus niveles de Gagné (1975); de estos principios de aprendizaje se ha derivado la técnica de la "instrucción programada" recomendada por muchos tecnólogos de la enseñanza como la manera más eficaz de aprender. La instrucción programada se basa en la adquisición individual de unos contenidos —programa— desarrollados en forma gradual, dosificando las dificultades y reforzando permanentemente al estudiante con la confrontación de la respuesta correcta.

Para Skinner, descubridor de los principios básicos del condicionamiento operante, el aprendizaje humano se reduce (?) al paradigma del condicionamiento operante. El condicionamiento operante "es un proceso de ejercer control sobre la conducta de un organismo en un cierto ambiente, por medio de la aplicación del refuerzo" (Ardila, 1976). El reforzador que se aplica a determinadas conductas condiciona el comportamiento a las consecuencias que se derivan de éste. Los conceptos de "libertad", "dignidad" del hombre son puestos en cuestión o negados (Skinner, 1973). El maestro, a partir de este marco referencial, se convierte en un distribuidor de refuerzos y diseñador de las contingencias del medio... cosa muy distinta de "la educación como práctica de la libertad"...

La delegación peruana a la I Reunión de la Comisión de Tecnología Educativa del Convenio Andrés Bello, realizada en Lima en marzo de 1978, señalaba de esta tendencia lo siguiente:

> "Detrás de esta tecnología subyace un concepto de educación muy restringido, interpretado solamente en términos de instrucción, lo cual no hace sino reflejar su interés. De ahí que se hable y se haga tecnología instruccional en vez de tecnología educativa...

En esta manera de concebir y aplicar la tecnología subyace una concepción unilateral, unidimensional del hombre, reduciéndolo a lo cognoscitivo. La educación como instrucción, solamente influirá en este aspecto dejando de lado otros aspectos importantes de su personalidad como el afectivo, el socioemocional y el psicomotriz. Pensamos que la tecnología educativa no sólo debe servir para transferir conocimientos, sino que también debe atender a la actividad de elaborarlo, a la operación sobre la realidad, al ejercicio de las facultades mentales, intelectuales, del sentimiento y de la voluntad y al cultivo del cuerpo" (p. 49).

Una tecnología educativa limitada a mejorar la efectividad del aprendizaje —memorístico y de evocación— sin cuestionar ni tratar lo relativo al planeamiento y a la programación curricular, no puede menos de ser una tecnología sospechosa de entrega al sistema imperante. Además, su basamento científico aparece muy limitado y cuestionable (Chomsky, 1975); se ignoran las "teorías cognitivas" del aprendizaje de Tolman, Brunner, Piaget y otros; las aportaciones de la psicología del desarrollo y de la psicología social para secuenciar los contenidos, teniendo en cuenta los diferentes contextos sociales y culturales de cada individuo que condicionan las posibilidades didácticas en cada caso.

3o. *La tecnología educativa como enfoque sistemático.* Galvis P. (1975), define sistema como "un conjunto de elementos que están interrelacionados por diversos canales de comunicación y control para alcanzar objetivos claramente "identificados". La estructura de los sistemas está definida por la forma como se interconectan sus elementos. Postula que cualquier sistema puede ser entendido a partir de la conectividad que establece. Integra los subsistemas por medio de conexiones funcionales teniendo en cuenta los objetivos finales del sistema. Generalmente utiliza las siguientes estrategias en su desarrollo:

1. Identifica las metas.

2. Determina las prioridades según los objetivos.

3. Diseña un modelo para relacionar los elementos en función de objetivos.

4. Evalúa los elementos y selecciona los más adecuados.

5. Implementa el modelo.

6. Administra, controla y revisa la operación del sistema.

7. Continúa investigando el desarrollo e innovación del sistema frente a las necesidades internas o frente a nuevas metas y presiones externas.

Transfiriendo las características y estrategias generales del enfoque de sistemas al campo educativo, Forero (1975) sugiere lo siguiente:

1. Formular objetivos de aprendizaje específico, diciendo claramente qué debe hacer el alumno al final de la instrucción.

2. Desarrollar pruebas para medir hasta dónde el alumno logró los objetivos.

3. Considerar varias alternativas para seleccionar contenidos, experiencias de aprendizaje y recursos necesarios para alcanzar los objetivos.

4. Aplicar el sistema y recolectar información sobre los resultados de las pruebas de rendimientos.

5. Regular el sistema con la información de retorno e introducir los cambios necesarios.

Si bien es cierto que el análisis de sistemas posee elementos de indudable utilidad, no podemos, sin embargo, dejar de sospechar la referencia determinista y mecanicista de que es dependiente, al derivar de una concepción funcionalista de la sociedad como un organismo que se autorregula y adapta mecánicamente, no percibiendo —o no queriendo percibir— los conflictos reales que se dan en los procesos históricos y la dialéctica que éstos generan. Dentro de esta cosmovisión no es posible la "novedad" absoluta (?) ni los cambios "rápidos y radicales". El sistema social es un Moloc que lo devora todo asimilándolo...

Otras reservas frente al análisis de sistemas aplicado a la educación, serían las que muestran cómo los procesos de aprendizaje y muchos elementos más de la educación humana no son susceptibles de un análisis propiamente científico debido a que no se poseen aún bases teóricas suficientes, o las existentes no son significativamente relevantes.

Pretender reducir el saber educativo al ámbito señalado por las adquisiciones científicas, constituye una positivización del quehacer pedagógico insostenible, dada la dimensión de sentido y valor que necesita dar a su la-

bor la educación; dimensión inaccesible a los métodos de la ciencia positivista, pero imprescindible. ¡Gracias a Dios la "ciencia" no es el único camino de acceso al saber...! Y esto no significa rechazar los aportes de las ciencias positivas, sino subrayar sus limitaciones vitales.

El análisis de sistemas se ha aplicado originalmente para resolver problemas técnicos —militares, industriales, de ingeniería y de administración— y posteriormente se ha utilizado en el campo educativo.

2.3.3 *Algunas observaciones críticas a la tecnología educativa actual*

. El enfoque y análisis de sistemas es tributario de una concepción funcionalista de la sociedad:

> "Los sistemistas se interesan por determinar de qué modo el sistema, que es la totalidad, determina o explica la parte, pero no se interesan y no se preguntan acerca de la totalidad misma, ni por qué existe, cuál es su génesis, su desarrollo histórico. Simplemente se limitan a estudiar los elementos o partes de un sistema o las instituciones particulares, aceptando todo el sistema tal como es y la estructura social tal como se encuentra". (Delegación peruana, 1978).

La tecnología educativa derivada del enfoque de sistemas y de los modelos cibernéticos de comunicación y aprendizaje, es portadora de una ideología eficientista. Los objetivos deben ser formulados de manera operacional y mensurable en términos de comportamiento observable. El alumno se supedita al sistema y se mide la eficiencia y eficacia del subsistema educativo en términos de "costo-efectividad" y "costo-beneficio" (calificación de los "recursos humanos" que necesita el sistema de producción imperante). De aquí el recurso a la cibernética como ciencia de la dirección y el control.

El atentado contra la subjetividad, historicidad y libertad del hombre, que supone una educación estricta y exclusivamente tecnológica, lo insinuaba ya Jaspers:

> "En el mundo totalitario la educación está también planificada hasta en los más mínimos detalles... Los totalitarismos organizan la educación como una máquina, de acuerdo con puntos de vista científico-técnicos y psicológicos. La educación que trueca al hombre en un instrumento de trabajo útil y en una función sumisa engendra la sensación vital de la participación en un poder que promete un futuro maravilloso. Tal concepción conduce a un funcionalismo, a entender al hombre como un material... La personalidad fenece...; es valorada según fuerzas vitales, dotaciones intelectuales, historicidad técnica y trabajo funcional; cuando resultan inútiles, son sacrificadas en el trabajo". (Citado por Fermoso, 1976).

(Cfr a Habermas)

Por oposición a la conceptualización parcial, eminentemente metodológica y didáctica de la tecnología educativa norteamericana, la delegación peruana (1978) postulaba una tecnología educativa concebida como operativización curricular y afirmaban:

> "Todo sistema educativo de una sociedad concreta posee una concepción educativa determinada que trata de llevarla a la práctica. Esa concepción comporta lineamientos generales de tipo filosófico, axiológico o ideológico y político. Pues bien, esta concepción con sus elementos debe operativizarse, concretizarse, plasmarse antes de su aplicación en la práctica educativa, en un medio o instrumento técnico-normativo llamado curriculum. Este instrumento debe reflejar o traducir el concepto de educación que preside a un sistema educativo determinado. Esta operativización del curriculum, implica examinar la construcción curricular, pasando por su ejecución hasta la evaluación, sin excluir la planificación y la administración, que son igualmente indispensables para la operativización del curriculum. Dada una concepción de la educación, es un hecho que su plasmación tiene que hacerse en un curriculum, donde se decida, con base en un diagnóstico del educando y su medio sociocultural, desde los objetivos curriculares, los contenidos, la metodología, los medios y materiales didácticos hasta cuestiones de infraestructura y administración curricular.
>
> Planteamos la tesis de "la creación de tecnología educativa de acuerdo con la naturaleza biopsicosocial del educando, sus intereses y necesidades y de acuerdo a nuestro contexto sociocultural. Porque, debe quedar bien claro que cualquier tipo de tecnología, sea física, biológica, social o educativa, es producida para dar solución a problemas técnicos de una sociedad concreta. Por lo tanto, esa tecnología no puede ser aplicada sin más ni menos en cualquier otra sociedad. La tecnología en general tiene pues, implicaciones valorativas, no es neutral. De ahí que sea necesario captarla, modificarla y adaptarla a nuestra realidad" (pp. 54 a 56).

Esta utilización interesada de la ciencia y de la tecnología ha sido ampliamente analizada por la *Teoría crítica de la sociedad* (cfr. a Habermas, 1975), detectando los sesgos ideológicos que han reprimido los ideales de liberación que han animado a los grupos humanos a través de la historia.

No nos resistimos a concluir esta breve referencia a la tecnología educativa que hoy día pretende constituirse en "marco teórico" del quehacer educativo en los países dependientes del modelo norteamericano sin citar —aun a riesgo de parecer redundantes— a Dussel, quien ha escrito al respecto:

Cfr. completar

"La ciencia y la tecnología son necesarias para el proceso de liberación de las naciones y las clases periféricas y populares. Pero la peor lacra y peso para la inteligencia y el desarrollo son los cientificistas que importan ciencia pretendidamente incontaminada (en la pretensión estriba su cientificismo y en su desubicación la incapacidad de ser viables), y los tecnologistas que predican la necesidad de importar tecnología (con lo cual introducen una técnica extraña, criterios práctico-políticos, económico y poiéticos que son los que causan esencialmente el neocolonialismo en el que se subdesarrolla la periferia mundial), en vez de inventar o rediseñar con criterios prácticos y poiéticos nacionales, propios, populares. Las ideologías metódicas son las más ideológicas, porque fundamentan científicamente la praxis de la dominación. El científico que no logra ligar realmente el ejercicio de su ciencia con los condicionamientos efectivos y dialécticos de la política, y que no sabe escuchar claramente las interpelaciones que lanza contra el sistema el pueblo oprimido, es un cientificista. Ejerce ciencia, es verdad, pero para encubrir y justificar la dominación que el centro y las clases opresoras ejercen sobre las naciones periféricas y los pueblos oprimidos". (1977, p. 175). (Completar con la Lectura No. 4, que trae una versión diferente a la expuesta).

2.4 Illich y la desescolarización de la sociedad

2.4.1 *Diagnóstico de la sociedad escolarizada*

La escuela, los colegios y universidades, las instituciones educativas en general, como materialización institucional del sistema educativo, están recibiendo actualmente una serie de ataques desde los más variados ángulos. Paul Goodman (1973), en una obra que se ha hecho clásica en este tema, "La deseducación obligatoria" afirma que "las escuelas representan cada vez menos cualquier tipo de valores humanos, y sí representan un simple acatamiento a un sistema mecánico" (pág. 28). La institución escolar sigue realizando el papel de seleccionadora social discriminando en razón de las posibilidades económicas y sociales y de esa forma, ayudando directa o indirectamente al mantenimiento de una estructura de clases. "La escuela falsamente democrática educa para esta sociedad también falsamente democrática" (Nenneing, 1974).

Los argumentos de los detractores de las instituciones educativas son relativamente simples: las escuelas, los colegios, las universidades, no buscan el desarrollo y liberación del individuo, sino proporcionar la mano de obra calificada que necesita la economía de una sociedad clasista. Las instituciones escolares —a pesar de sus declaraciones de principios— no puede menos de hacer el juego al tipo de sociedad en que se desarrollan. La escuela debe morir

para que la educación pueda vivir. Las instituciones escolares coaccionan y manipulan al individuo y refuerzan la desigualdad.

Los ataques formulados a las instituciones educativas llegan a su punto álgido con Iván Illich y el grupo Cidoc (Centro Internacional de Documentación, Cuernavaca, México). En las proposiciones que siguen figuran una serie de críticas casi textuales de este grupo, cuestionando la validez y oportunidad de la institución escolar:

- Los sistemas escolares, en la medida en que implican una escolaridad determinada en forma obligatoria, son opresores.
- El sistema escolar suprime otras oportunidades educativas espontáneas al monopolizar oficialmente la educación.
- El "reconocimiento oficial" de la educación encubre un intento de domesticación política del pensamiento, la imaginación y las habilidades humanas.
- Los sistemas escolares uniforman aspiraciones personales y sociales, empobreciendo la creatividad potencial del ser humano.
- Los sistemas escolares tienden fatalmente a burocratizarse incapacitándose para responder con flexibilidad a los cambios y diferencias.
- El ascenso en la pirámide escolar está condicionado por factores socioeconómicos extraescolares.
- El sistema escolar, lejos de ser un medio de movilidad social, es un instrumento de afianzamiento del orden social establecido.
- La educación, por su propia naturaleza, no puede estar sujeta a exigencias de obligatoriedad.
- La instrucción no debería estar condicionada por requisitos fijos de currículo.
- La demanda de escolaridad es autogeneradora de mayor demanda en una carrera indefinida e insostenible.

- La existencia misma de un sistema educativo dependiente de una minoría privilegiada incapacita a los pobres para adquirir su propia educación.

- Los sistemas educativos en los países pobres son incosteables (Illich, 1974).

En una de sus obras más importantes, *La sociedad desescolarizada* (1974), distingue Illich tres grupos de instituciones en la sociedad:

a. Las instituciones "manipuladoras", a la derecha, cuyo objetivo es llevar al hombre actual hacia la producción y el consumo. Entre éstas sitúa a la escuela.

b. Las instituciones "abiertas", a la izquierda, que facilitan las actividades humanas, hechas para ser utilizadas más que para producir, por ejemplo, los servicios postales y sanitarios, los parques, etc.

c. Las demás instituciones se sitúan en el centro más cerca de la derecha o de la izquierda, según fomente la libertad humana o la manipulación.

"Las escuelas, dice Illich, crean una demanda para la gama completa de las instituciones que se hallan a la derecha del espectro institucional". Según él, las instituciones escolares son un obstáculo para el cambio social porque "la naturaleza de la escuela depende de la estructura económica y política" y su finalidad fundamental es la iniciación en el mito del consumo ilimitado, inspirar el desarrollo de la producción competitiva y los métodos utilizados para el control social. La identidad fundamental de las escuelas de todos los países, añade, sean fascistas, democráticas o socialistas, ricos o pobres, nos revela lo ilusorio que es suponer que las escuelas puedan ser diferentes".

Reimer (1973), ve el denominador común de las instituciones escolares en el alienante "consumo competitivo", y Cirigliano añade: "La escuela se asienta en el prejuicio de que es buena en sí misma. Es necesario que este supuesto sea discutido. Como se discutió la monarquía. Porque quizás la solución no sea hacer mejores escuelas, sino suprimirlas" (1973).

Se ataca también la sobrevaloración de los títulos que expiden las instituciones docentes que reemplazan la idoneidad por un cartón, ignorando

que la mayor parte de lo que se aprende y adquiere ocurre fuera de las instituciones académicas. Illich califica el papel del profesor como "pastor y sacerdote" de la "nueva iglesia mundial" en que se ha erigido la "industria del conocimiento". (Completar con Lectura No. 5).

2.4.2 *Alternativas de desescolarización de la sociedad*

Después de establecer este sombrío diagnóstico, Illich trata de esbozar un plan que permita la formación educativa de una sociedad desescolarizada. La educación sería una tarea connatural a la sociedad toda, utilizando los recursos específicos de cada sector o institución. Los campos de la educación serían:

1. "Un primer servicio estaría encargado de poner a disposición del público los "objetos educativos", esto es, los instrumentos, máquinas, aparatos empleados para la educación formal... que serían presentados en las bibliotecas, laboratorios, salas de exposición... otros, empleados en los lugares de residencia o trabajo después de la jornada laboral".

2. "Un servicio de intercambio de conocimientos expuesto mediante listas de personas interesadas en hacer aprovechar a otros sus conocimientos, mencionando las condiciones en que deberían llevarse a cabo".

3. "Un organismo facilitaría el encuentro entre 'pares', verdadera red de comunicación, registraría la lista de peticiones, en materia de educación, de aquellos que se anotaran allí para encontrar un compañero de trabajo o investigación...".

4. "Los servicios de referencia... permitirían establecer una especie de anuario donde se hallara la dirección de estas personas...". (1974, p. 89).

De este planteamiento no se excluye ningún tipo de formación, ni siquiera la profesional. La educación es en Illich un concepto distinto del clásico esquema enseñanza-aprendizaje institucionalizado, y así, mientras la escuela se empeña en mostrarnos que la educación es el producto de la enseñanza, para él, aprender es la actividad que menos requiere de la intervención de otro: "La mejor manera de aprender, para la mayor parte de los seres humanos, es la proximidad con las cosas y los seres". (1974, p. 71).

En opinión de Illich, una sociedad desescolarizada debería tener tres objetivos:

1. Permitir a todos los que quieran aprender el acceso a los recursos existentes sin discriminar por razones de edad, situación económica, social o cultural.

2. Libre impartición de conocimientos sin trabas de ninguna clase.

3. Proporcionar a quienes deseen presentar un problema al público los medios para hacerlo.

La "obligatoriedad escolar" sería reemplazada por la obligación de todas las instituciones sociales de convertirse en educativas. El saber no debe ser una mercancía comerciable, sino una experiencia existencial resultado de un desarrollo personal autónomo.

Illich critica no tanto a la escuela como lugar de aprendizaje, sino lo que viene determinado por un sistema general y ritualizado en ella, o sea, "el proceso obligatorio, rígido, jerarquizado, reservado a una edad específica...".

La "sociedad convivencial" que Illich presenta como alternativa a la "sociedad industrial", es una sociedad donde el acceso a la cultura y su creación pasan a través de instrumentos desescolarizados controlados por el hombre y la colectividad en la que se integra, al servicio de la persona y no al del cuerpo de especialistas.

"Uno de los conceptos básicos de la lógica del pensamiento de Illich —ha escrito Junoy— es el de doble efecto. Toda institución, educación, salud, transporte, etc., produce siempre un primer efecto positivo, pero luego, a partir de un cierto umbral —que hay que determinar— aparece un segundo efecto negativo, que da lugar a un proceso de deteriorización que provoca el estallido del tejido social y destruye la unidad del hombre" (1976).

Illich cuestiona el modelo industrial y productivo de la sociedad vigente donde se presenta a la producción y al consumo como forma de satisfacción de las necesidades humanas y a la ciencia como llave suprema del control universal. El escándalo radical de nuestra época es la pérdida de la autonomía individual, más que la desigualdad social. El hombre no sabe hacer ni aprender nada por sí mismo. En la sociedad industrial, el destino del hombre, que es la libertad, la posibilidad de actuar y pensar de manera autónoma, y de entrar en relación creadora con los otros, queda asfixiado por la manipulación monopolista. La tecnología debería orientarse en función de la autonomía individual y de las exigencias comunitarias.

"La institucionalización de la educación permanente —afirma Illich— va a transformar a la sociedad en una inmensa sala de clase... Es urgente abrir un proceso público de los costos políticos, culturales y éticos de una educación desescolarizada. Los países pobres, más que los ricos, pueden todavía elegir la diversificación de las oportunidades de aprender en el marco de un modo de vida convivencial gracias a la multiplicación de experiencias personales significativas" (1976).

Illich concibe la escuela como una institución paradigmática de la sociedad industrial, que convierte la educación en un producto, transformando los conocimientos en bienes manufacturados que se integran en programas y son transmitidos acumulativamente por especialistas (Junoy, 1976).

Por esta razón ha parangonado el papel mesiánico que ejercían tradicionalmente las religiones con el que se quiere asignar actualmente a las instituciones escolares presentándolas como promotoras de todas las esperanzas del hombre, como la panacea universal, fuente del prestigio y del fracaso, de poder y de riqueza, determinantes del valor del individuo medido en virtud del éxito y de la duración de sus estudios.

Reimer insiste igualmente en el carácter "religioso" que ha adoptado actualmente la institución escolar, convirtiéndose en la "iglesia universal de la sociedad tecnológica, transmitiendo su ideología y sus creencias, imponiendo sus mandamientos y normas sociales vigentes, sometiendo a la gente. La escuela tal y como existe priva al niño del aprendizaje autónomo y sólo le enseña a aceptar valores dominantes, las jerarquías dominantes... sólo sirve para prolongar los mitos sociales como la igualdad de oportunidades, la ideología de la libertad, el mito del progreso, el mito de la eficacia..." (1973).

2.4.3 *Crítica de la "desescolarización"*

Indudablemente que muchos de los ataques de Illich y su escuela a las instituciones escolares, son valiosos e incluso válidos total o parcialmente: "En cualquier caso —afirmamos con E. Faure— estas teorías son interesantes tanto por las controversias y el movimiento de ideas que suscitan, como por la forma viva en que plantean el problema educativo; contribuyen a sacar a la luz posibilidades en las que se pueden inspirar con utilidad otros sistemas, incluso muy diferentes" (1973).

No obstante este indudable interés de las teorías antisistemáticas, reseñaremos brevemente algunas objeciones que se han hecho a esta tendencia.

Friemond (1974), ha anotado cómo la simple supresión de las instituciones escolares no constituye ninguna garantía de mejoramiento social. La posibilidad de la desescolarización supone ya el cambio social, un cambio en la estructura de poder con acceso a las mayorías.

Para Nassif (1975), la principal paradoja de Illich consiste en poseer una fuerza crítica impresionante que se diluye en la fragilidad de las soluciones propuestas. Los llamados "canales del saber" parecen inadecuados para ofrecer una educación generalizada y son compatibles con las instituciones escolares existentes. Si la escuela es manipuladora, las alternativas que señala Illich pueden correr igual suerte.

Gintis (1972), desde una perspectiva marxista, reconoce el valor de la crítica del illichismo a la concepción liberal de la sociedad, del consumo y la educación, pero muestra cómo no es capaz de superar sus propias negaciones. En illich "existe un postulado implícito de una esencia humana universal, anterior a toda experiencia social, que podría desarrollarse, pero que está reprimida por instituciones manipuladoras" por lo que —concluye— el individuo deberá liberarse convivencialmente buscando su propio camino de desarrollo individual. Según Gintis, la crítica de la sociedad debe partir del análisis de las formas de producción y de las estructuras de poder que regulan la vida social, y no de formas superestructurales como hace Illich.

En opinión de Vogt (1974), disolver las instituciones educativas en la sociedad contribuiría a debilitar las reivindicaciones estudiantiles y su presión contestataria. Los postulados de Illich pueden ofrecer una cobertura ideológica a quienes desean limitar los gastos dedicados a la educación o negar el acceso del pueblo a la instrucción y a sus posibilidades críticas.

Podríamos concluir, después de haber revisado brevemente las tesis de Illich, que no es posible la revolución, el cambio social, por la sola vía escolar. "Cada una de nuestras actividades, de nuestros actos educativos, tiene que ser visto —afirma Salazar Bondy— desde la perspectiva de la sociedad" (1972). La escuela, pues, en cuanto institución dedicada a la educación sistemática, parece tener todavía un largo futuro. Lo que parece más oportuno no es la muerte de la escuela como tal, sino la desaparición de cierto tipo de escuela: la rigidez administrativa, el burocraticismo, la rutina, la desconexión con la realidad, el centralismo, la domesticación ideológica, la distorsión administrativa y financiera, la discriminación, el autoritarismo y la falta de actitud crítica que —entre otros— son vicios típicos en la mayoría de las instituciones educativas, y que deben ser progresivamente eliminados para que pueda surgir una escuela diferente al servicio de proyectos políticos auténticamente liberadores.

En los capítulos que siguen trataremos de mostrar cómo una nueva praxis pedagógica se está conformando en América Latina —junto a movimientos políticos populares— que supone una superación de las insuficiencias y contradicciones que las tendencias pedagógicas del centro —europeas y norteamericanas— nos han traído.

AUTOCOMPROBACION No. 2

Test de selección múltiple

Escoja en cada ítem la respuesta que considere acertada y confronte con las respuestas correctas que vienen a continuación de este test.

1. La reacción contra los totalitarismos políticos se reflejó en la escuela nueva:

a. En la ideología autoritaria que transmite.

b. En el acento democrático de sus declaraciones.

c. En el activismo que propugna.

d. En la planificación dirigida que propone.

2. La escuela nueva se caracteriza por:

a. Dar preponderancia a la labor del maestro.

b. Cuestionar la labor conservadora de la escuela.

c. Reconocer las diferencias evolutivas del niño.

d. Departamentalizar los programas académicos.

3. Freinet propugna un tipo de escuela:

a. Dinamizadora de la cultura popular.

b. Apolítica.

c. Elitista.

d. Que siga las consignas de los partidos políticos de izquierda.

4. La autogestión educativa:

a. Es un anhelo exclusivo de la institución escolar.

b. Es derivada de una vasta tendencia autogestionaria.

c. Constituye una reacción contra los autoritarismos políticos de derecha.

d. No es posible en una sociedad no autogestiva.

5. Neill, a través de la escuela de Summerhill:

a. Muestra la eficacia de la terapia psicoanalítica.

b. Moderniza los métodos de enseñanza de las ciencias.

c. Crea un ambiente de amplia libertad para el niño.

d. Crea una técnica educativa eficaz.

6. La enseñanza personalizada enfatiza.

a. El trabajo personal del alumno.

b. La interacción grupal.

c. La crítica al proyecto político en el que se desenvuelve.

d. a y b.

7. La ciencia y la tecnología:

a. Poseen validez universal.

b. Son neutras políticamente.

c. Encubren implicaciones ideológicas.

d. Constituyen las únicas bases serias para la educación.

8. La tecnología educativa actual centra el quehacer educativo en:

a. Una revisión de los objetivos últimos del sistema al que sirve.

b. La búsqueda de métodos, procedimientos y técnicas con base experimental.

c. La atención al desarrollo de la personalidad del alumno.

d. Todas las anteriores.

9. Para Skinner:

a. El maestro debe ser un distribuidor de refuerzos y diseñador de las contingencias del medio escolar.

b. La libertad es una utopía inadmisible.

c. El aprendizaje humano se reduce al paradigma del condicionamiento operante.

d. Todas las anteriores.

10. El análisis de sistemas es dependiente de una concepción de la sociedad de tipo:

a. Funcionalista.

b. Dialéctico.

c. Cíclico.

d. Cristiano.

11. Los cientificistas y tecnologistas, según Dussel:

a. Fundamentan "científicamente" la praxis de la dominación.

b. Importan ciencia y tecnología incontaminada.

c. Relacionan el ejercicio de su ciencia con los condicionamientos de la política.

d. Todas las anteriores.

12. Para los representantes de la tendencia de desescolarizar la sociedad, la escuela se sitúa entre las instituciones:

a. Abiertas.

b. Manipuladoras.

c. Libertarias.

d. De izquierda.

13. Para Illich la mejor manera de aprender es:

a. La proximidad con las cosas y los seres.

b. El aprendizaje institucionalizado.

c. En contacto con otro que ya sabe.

d. b y c.

14. Son afirmaciones típicas de Illich:

a. El saber se ha convertido en una mercancía comercializable.

b. Todas las instituciones sociales deben convertirse en educativas.

c. *Debe existir libre impartición de conocimientos sin trabas de ninguna clase.*

d. *Todas las anteriores.*

15. *Para Illich, el escándalo más grave de nuestra época es:*

a. *La desigualdad social.*

b. *La pérdida de la autonomía individual.*

c. *La manipulación monopolística de la sociedad industrial.*

d. *b y c.*

RESPUESTAS

1 — b	6 — d	11 — a
2 — c	7 — c	12 — b
3 — a	8 — b	13 — a
4 — b	9 — d	14 — d
5 — c	10 — a	15 — d

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARDILA, R., *Psicología del aprendizaje*, 5a. ed., Siglo XXI, México, 1976.

CIRIGLIANO y otros, *Juicio a la escuela*, Humanistas, Buenos Aires, 1973.

CHOMSKY, N., *Proceso contra Skinner*, Anagrama, Barcelona, 1975.

DECAIGNY, T., *La Tecnología aplicada a la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1974.

Delegación peruana a la I Reunión de la Comisión de Tecnología Educativa del Convenio Andrés Bello, "Conceptos básicos de tecnología educativa", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 1, junio de 1978, U.P.N., Bogotá.

DUSSEL, E., *Filosofía de la liberación*, Edicol, México, 1977.

FAURE, E., y otros, *Aprender a ser*, Alianza Editorial, Madrid, 1973.

FERRANDEZ—SARRAMONA, *La educación: constantes y problemática actual*, CEAC, Barcelona, 1975.

FILHO, L., *Introducción al estudio de la escuela nueva*, Kapelusz, Buenos Aires, 1964.

FORERO, F., *La tecnología educativa y el enfoque de sistemas*, U.P.N., Bogotá, 1975.

FREINET, C., *Técnicas Freinet en la escuela moderna*, Siglo XXI, Barcelona, 1961.

FREINET, C., *Por una escuela para el pueblo*, Laia, Barcelona, 1976.

FRIEMOND, H., "¿Reformar derribando?", en *La escuela y la represión de nuestros hijos*, Atenas, Madrid, 1974.

GAGNE, R., *La tecnología educacional y el aprendizaje*, U.P.N., Bogotá, 1975.

GALVIS, P., A., *La teoría de sistemas y la cibernética*, U.P.N., Bogotá, 1975.

GARCIA GARRIDO y otros, *Introducción a las ciencias de la educación*, Universidad a Distancia, Madrid, 1974.

GARCIA HOZ, V., *Educación personalizada*, Minón, Madrid, 1970.

GINTIS, H., "Critique de L'Illichisme", en *Les Temps Modernes*, No. 314-315, 1972.

GOODMAN, P., *La des-educación obligatoria*, Fontanella, Barcelona, 1973.

HABERMAS, J., *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.

ILLICH, I., *La sociedad desescolarizada*, Seix Barral, Barcelona, 1974.

ILLICH, I., *La convivencialidad*, Seix Barral, Barcelona, 1974.

JUNOY, G., "I. Illich o la desescolarización", en *Revista de Educación*, No. 242, enero-febrero de 1976, Madrid.

KELLER, F.S., *Adiós maestro...*, Trillas, México, 1972.

KLAUS, D., *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*, Trillas, México, 1972.

LAPASSEDE, G., *L'autogestión pédagogique*, Gauthier-Villars, París, 1971.

Ministerio de Educación Nacional, Plan para el sector educativo, Programa Colombia—PNUD—Unesco, Bogotá, 1974.

NASSIF, R., "La teoría de la 'desescolarización' entre la paradoja y la utopía", en revista *Perspectivas*, vol. V, No. 3, 1975.

NEILL, A.S., *Summerhill*, Fondo de Cultura Económica, México, 1963.

POSADA, H., *¿Qué hay de nuevo en la institución educativa?*, Madrid, 1975.

REIMER, E., *La escuela ha muerto*, Seix Barral, Barcelona, 1973.

SALAZAR BONDY, A., "Nuevo enfoque de la educación", en *Documentos de trabajo Inimp*, No. 3, Lima, 1972.

SARRAMONA, J. y otros, *Congestión en la escuela*, Teide, Barcelona, 1975.

SKINNER, B.F., *Ciencia y conducta humana*, Fontanella, Barcelona, 1970.

SKINNER, B.F., *Más allá de la libertad y de la dignidad*, Fontanella, Barcelona, 1973.

SNYDERS, G., *Pedagogía progresista*, Marova, Madrid, 1973.

VOGT, CH. y MENDEL, G., *El manifiesto de la educación*, Siglo XXI, Barcelona, 1974.

LECTURAS RECOMENDADAS

"Tendencias educativas del siglo XX", en *Revista de Educación*, No. 242, enero-febrero de 1976, Madrid (número monográfico).

PONCE, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, Ideas, Bogotá, 1975.

KNELLER, G., *Introducción a la filosofía de la educación*, Norma, Cali, 1967.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION, *Marco conceptual para un plan de desarrollo del sector educativo* (Doc. DNP 656-Urh), octubre de 1970.

Sagrada Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica*, Ed. Paulinas, Bogotá, 1977.

Lectura No. 1

LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACION NUEVA*

Más que las realizaciones concretas nos interesan los ideales que inspiraron la *educación nueva*. Ellos son los que trascendieron con mucho el reducido ámbito de las instituciones puestas en funcionamiento, inspiraron libros y revistas y otras innovaciones paralelas o posteriores, dieron forma y eco a viejas aspiraciones y dejaron huella firme en ese medio siglo, seguro del poder renovador de la educación y convulso de mensajes y presagios educativos.

Para entrar en el alma de la escuela nueva podíamos haber hecho un recuento de los rasgos típicos de cada una de las escuelas o repasar los textos fundacionales de los respectivos centros y las obras en que sus creadores formularon sus ambiciones, sus logros y sus fracasos. Mas la tarea sería larga y correríamos el riesgo de perdernos en minucias y de acentuar los rasgos de éste o aquel sector de acuerdo con los datos siempre incompletos de que se dispone.

Afortunadamente tenemos dos documentos excepcionales, que por su carácter "oficial" traducen las metas y aspiraciones de la escuela nueva: los siete principios de la "Liga internacional de la Educación Nueva" y los treinta de la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas".

El ideario de la "Liga Internacional de la Educación Nueva" aparece claramente expuesto en sus siete principios, que fueron el común denominador de cuantos se adscribieron a ella. Helos aquí:

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la *supremacía del espíritu*. Aquélla debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.

2. Debe respetar la *individualidad* del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.

---

* MARIN IBAÑEZ, R., en *Revista de Educación*, No. 242, enero-febrero, 1976, Madrid.

3. Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los *intereses* innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las *actividades* variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

4. Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las *responsabilidades individuales y sociales*.

5. La *competencia* o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser *sustituida por la cooperación*, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6. La *coeducación* reclamada por la Liga —coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común— excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

7. La educación nueva prepara en el niño no sólo al futuro *ciudadano* capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al *ser humano*, consciente de su dignidad de hombre.

Mayor interés todavía tiene los *treinta principios de la "oficina Internacional de las Escuelas Nuevas"*, que para ser exactos hay que decir de Ferrière, quien es el responsable de las sucesivas formulaciones. Los vamos a reproducir íntegramente en su versión última, publicados en la revista *Pour l'ère nouvelle*, febrero de 1925, porque son un documento de excepcional interés y porque entre nosotros fue más conocida la primera versión de 1915 que Ferrière publicó en el prólogo a la obra de Faria de Vasconcellos. *Una escuela nueva en Bélgica*, vertida al castellano en 1920 y que Luzuriaga retomó y popularizó en el preámbulo de su obra *Las escuelas nuevas* de 1923.

Caracteres de las escuelas nuevas

Organización

1. *La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica*

A. Pionera de las escuelas del Estado, les prepara el terreno probando la eficacia de los métodos nuevos.

B. Se basa en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.

C. Intenta preparar al niño para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.

2. *La escuela nueva es un internado*

A. Sólo la influencia total del medio permite realizar una educación integral.

B. La escuela nueva contempla, sobre todo, a los niños cuya familia no existe o no puede emprender la educación según las exigencias de la ciencia moderna.

C. Quiere establecer un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos por "familias" adoptivas, de acuerdo con los afectos espontáneos de los niños.

3. *La escuela nueva está situada en el campo*

A. El campo es el medio natural del niño. En él encuentra la calma que necesita su sistema nervioso.

B. Posibilidad de entregarse a las diversiones de los primitivos y a los trabajos del campo.

C. Para los adolescentes es deseable la proximidad de una ciudad para la educación intelectual y artística (museos, conciertos, etc.).

4. *La escuela nueva agrupa a los alumnos por casas separadas*

A. Los grupos de 10 a 15 alumnos viven bajo la dirección material y moral de un educador y una educadora.

B. El elemento femenino no debe estar excluido de la educación de los muchachos, ni el elemento masculino de la educación de las niñas.

C. Los hábitos de orden y las relaciones de intimidad no son posibles, sino en un medio restringido.

5. *Gran parte de la escuela nueva utiliza la coeducación de los sexos*

A. Permaneciendo juntos desde muy jóvenes y siendo educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como camaradas.

B. Los elementos que no convienen a la coeducación o a quienes la educación no conviene, son excluidos.

C. Evitando los "rechazos" patológicos, la coeducación prepara matrimonios sanos y felices.

Vida física

6. *La escuela nueva organiza trabajos manuales*

A. Estos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar generalmente de las dos a las cuatro.

B. Estos trabajos presentan una utilidad real para el individio o la colectividad.

7. *La escuela nueva atribuye una importancia especial a:*

A. La carpintería que desarrolla: a. la habilidad y la firmeza manuales; b. el sentido de la observación exacta; c. la sinceridad y la posesión de sí.

B. El cultivo del campo: a. contacto con la naturaleza; b. conocimiento de las leyes de la naturaleza; c. salud y fuerza física; d. utilidad de primer orden.

C. La crianza: si no de grandes animales, al menos de los pequeños; a. proteger y observar seres más pequeños que el alumno; b. hábitos de perseverancia; c. observaciones científicas; d. utilidad.

8. *La escuela nueva estimula en los niños trabajos libres*

A. Concursos y exposiciones de los trabajos de los alumnos.

B. Desarrollo de los gustos individuales.

C. Desarrollo de la iniciativa mediante la obligación de elegir, pero libertad de elección.

9. *La escuela nueva asegura el cultivo del cuerpo por la gimnasia natural*

A. Practicada con el torso desnudo o incluso en baño completo de aire, endurece y aleja las enfermedades.

B. Hace ligero y diestro al alumno sin aburrirle.

C. Se asocia a los juegos y deportes.

10. *La escuela nueva cultiva los viajes a pie o en bicicleta, en campamento, bajo la tienda. Se cocina al aire libre*

A. Preparación de antemano de estos viajes y notas tomadas en ruta.

B. Ayuda al estudio de la geografía local o de los países extranjeros. Se visita los monumentos, talleres y fábricas.

C. Cultivo de la fuerza física, endurecimiento, aprendizaje y ayuda mutua.

Vida intelectual

11. *La escuela nueva entiende por cultura general el cultivo del juicio y de la razón*

A. Método científico: observación, hipótesis, verificación, ley.

B. Un núcleo de ramas obligatorias realiza la educación integral.

C. Nada de instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, sino capacidad de extraer del medio ambiente y de los libros los elementos para desarrollar desde dentro y desde fuera todas las facultades innatas.

12. *La escuela nueva añade a la cultura general una especialización*

A. Cursos especiales periódicos. Elección libre pero obligación de elegir.

B. Primeramente especialización espontánea: cultivo de los gustos preponderantes en cada niño.

C. Después especialización reflexiva: cultura sistemática desarrollando las ideas y las facultades del adolescente en un sentido profesional.

13. *La escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y las experiencias*

A. Observaciones personales de la naturaleza.

B. Observación de las industrias y organizaciones sociales.

C. Ensayos científicos de cultivo, cría de animales y trabajos de laboratorio-trabajos cualitativos en el niño, cuantitativos en el adolescente.

14. *La escuela nueva recurre a la actividad personal del niño*

A. Asociación del trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.

B. Utilización del dibujo en todas las ramas de estudio.

C. Se dice: saber es prever. Se puede decir con más razón: saber es poder.

15. *La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño*

A. Primera infancia: de cuatro a seis años: edad de los intereses diseminados o del juego.

B. Segunda infancia: de siete a nueve años: edad de los intereses referidos a objetos concretos inmediatos; diez a doce años: edad de intereses concretos especializados o edad de las monografías.

C. Adolescencia: de trece a quince años: edad de los intereses abstractos empíricos; de dieciséis a dieciocho años: edad de los intereses abstractos complejos. Preparación del futuro padre, economista privado, ciudadano y profesional.

16. *La escuela nueva recurre al trabajo individual de los alumnos*

A. Búsqueda de documentos (en los hechos, los libros, los diarios, los museos, etc.).

B. Clasificación de los documentos (clasificadores por categorías, fichas, repertorios).

C. Elaboración individual de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias).

17. *La escuela nueva recurre al trabajo colectivo de los alumnos*

A. Puesta en común de los materiales reunidos sobre el mismo tema.

B. Búsqueda de las asociaciones que sugiere, en el tiempo y el espacio, el tema tratado.

C. Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños), sistematización científica (en los adolescentes).

18. *En la escuela nueva, la enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana*

A. De las ocho al mediodía hay cuatro horas. Veinticuatro horas por semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo.

B. Hay estudio personal de cuatro y media a seis. Los pequeños no tienen estudio, los medianos estudio de repetición, los mayores estudio de elaboración.

C. La clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo, que un lugar consagrado a la abstracción pura.

19. *En la escuela nueva se estudian pocas materias por día*

A. El interés sostenido no se favorece por la división de los estudios.

B. La variedad nace no de los temas tratados, sino de la manera de tratarlos.

C. La mayor concentración asegura un rendimiento superior: más efectos útiles y menos esfuerzos inútiles.

20. *En la escuela nueva se estudian pocas materias por mes o por trimestre*

A. Sistema análogo al de los cursos universitarios.

B. Horario individual de cada alumno.

C. Los alumnos se agrupan no por edades, sino según su grado de adelanto en las materias estudiadas. Condición de concentración y eficacia en los estudios.

21. *La escuela nueva forma, en ciertos casos, una república escolar*

A. La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela.

B. Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo.

C. Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los "líderes" naturales de la pequeña república.

22. *En la escuela nueva se procede a la elección de los jefes*

A. Los jefes tienen una responsabilidad social definida, que tiene para ellos un alto valor educativo.

B. Los alumnos prefieren ser conducidos por sus jefes, más que por los adultos.

C. Los profesores se liberan así de toda la parte disciplinar y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y moral de los alumnos.

23. *La escuela nueva reparte entre los alumnos los cargos sociales*

A. Colaboración efectiva de cada uno de la buena marcha del todo.

B. Aprendizaje de la solidaridad y de la ayuda mutua social.

C. Selección de los más capaces, que serán elegidos como jefes.

24. *La escuela nueva utiliza recompensas o sanciones positivas*

A. Las recompensas consisten en suministrar ocasiones a los espíritus creadores para aumentar su potencia de creación.

B. Las recompensas se aplican únicamente a los trabajos libres y favorecen así el espíritu de iniciativa.

C. No hay recompensas basadas en la competición. En los juegos el único premio es el mérito de la victoria.

25. *La escuela nueva utiliza castigos o sanciones negativas*

A. Los castigos están, en cuanto es posible, en correlación directa con la falta cometida.

B. Los castigos intentan colocar al niño, por medios apropiados, en situación de alcanzar el fin bueno que él no ha logrado o lo ha logrado mal.

C. Para los casos graves no hay sanciones previstas en el Código, sino una acción moral personal, ejercida por un adulto amigo del culpable.

Educación artística y moral

26. *La escuela nueva pone en juego la emulación*

A. La ayuda mutua mediante la llamada a los servicios voluntarios tiene una eficacia de primer orden.

B. Este es el único caso en que el registro se acompaña con notas adecuadas.

C. En todos los casos hay que comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo pasado y no con el de otro.

27. *La escuela nueva debe tener un ambiente de belleza*

A. El orden es la condición primera, el punto de partida.

B. Los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género que ornamenten, contribuyen a la belleza del medio ambiente.

C. En fin, el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos menos dotados, la práctica del arte puro satisface las necesidades estéticas de orden espiritual.

28. *La escuela nueva cultiva la música colectiva*

A. Por medio de audiciones cotidianas y obras maestras, tras la comida del medio día.

B. Mediante la práctica cotidiana del canto en común.

C. Por la práctica frecuente de la orquesta, estas actividades concertadas de orden afectivo ejercen una acción profunda y potente en los que aman la música y contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellas.

29. *La escuela nueva educa la conciencia moral*

A. Ofreciendo cada tarde a los muchachos lecturas, relatos, tomados de la vida ficticia o real.

B. Provocando así en ellos reacciones espontáneas de su conciencia moral, verdaderos juicios de valor.

C. Enlazándolos prácticamente a estos juicios de valor, que fortalecen su conciencia y los determinan al bien.

30. *La escuela nueva educa la razón práctica*

A. Suscitando en los adolescentes reflexiones y estudios que versan sobre las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social.

B. Asociando a estas reflexiones, por una parte la biología, la psicología y la fisiología, por otra, la historia y la sociología.

C. Haciendo converger toda la vida del pensamiento hacia el crecimiento de la potencia del espíritu, lo que es propiamente, nos coloquemos o no en un punto de vista confesional, la educación religiosa.

CUESTIONARIO No. 1

1. *¿Cree usted, como señala el autor, que más que las realizaciones concretas, interesan los ideales que inspiraron la educación nueva?*

2. *¿Con qué principios de la escuela nueva está usted de acuerdo y con cuáles no?*

3. *De las treinta (30) características señaladas en esta lectura de la escuela nueva, enumere cuáles posee la institución escolar de la que usted tenga mayor conocimiento.*

Lectura No. 2

POR UNA ESCUELA DEL PUEBLO*

Principios generales de la adaptación del nuevo comportamiento escolar al medio ambiente

Se impone una readaptación de nuestra escuela pública para poner al servicio de los niños de esta mitad del siglo XX una educación que responda a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de la vida del pueblo en la época de la electricidad, la aviación, el cine, la radio, el periódico, el teléfono, la televisión, en un mundo que esperamos que sea pronto el del socialismo triunfante.

Evocaremos sucintamente los principios esenciales que nos guiarán en esta readaptación. Pero no vamos a justificar los fundamentos psicológicos ni el valor pedagógico de los mismos, con los cuales podrán familiarizarse nuestros lectores consultando los libros que indicaremos al final de la presente obra.

1. *Finalidad de la educación*

Habrá que reconsiderar por entero la propia finalidad de la educación.

¿Qué queremos obtener de nuestros niños?

Antes de instalar la fábrica, el ingeniero tiene una idea precisa de lo que pretende fabricar. Ha hecho un sondeo comercial preliminar para darse cuenta de las posibilidades y de las condiciones de salida de sus productos, de lo cual deducirá las normas de fabricación que le permitan enfrentarse con la competencia. Existe parcialidad en este examen, originada por la inhumana racionalización capitalista, puesto que el industrial no se plantea la pregunta esencial: ¿Será útil a la sociedad el producto que yo obtenga?", sino únicamente esta otra, egoísta y accesoria totalmente: "¿Podrá venderse mi producto? ¿Conseguiré venderlo suficientemente caro y en bastante cantidad? ¿Podré reducir suficientemente mis gastos generales para recoger un beneficio sustancial que merezca crear la empresa?

Los padres y la sociedad —esos padrinos naturales de nuestra escuela pública— desgraciadamente razonan con mucha frecuencia como el capitalista interesado.

* FREINET, Celestín, *Por una escuela del pueblo*, Laia, Barcelona, 1976.

Para la mayoría de los padres, en efecto, lo que importa no es la formación, el enriquecimiento profundo de la personalidad de sus hijos, sino la instrucción suficiente para afrontar los exámenes, ocupar las plazas envidiadas, entrar en tal escuela o poner el pie en tal otro empleo oficial. Ciertamente son consideraciones humanas cuya flaqueza no incumbe únicamente a los padres, puesto que es la consecuencia de una concepción muy directamente utilitaria de la cultura, por creer como única virtud en la adquisición formal.

Por otra parte, la sociedad no es ni más comprensiva ni más generosa. Con mucha frecuencia, está dominada por la preocupación política de durar, sin tener tiempo para pensar en lo que ocurrirá dentro de diez o de veinte años. Sólo le obsesiona el inmediato mañana. Sólo para este mañana inmediato pide a la escuela que prepare al niño, para las finalidades inmediatas que impone y que quizá no sean más racionales, ni más humanas, que aquéllas que el industrial invocaba para emprender la fabricación en serie y el lanzamiento de un objeto inútil a la sociedad, o incluso peligroso y nocivo.

Frente a estas dos concepciones interesadas, que no tienen en cuenta, ninguna de las dos, el punto de vista del niño, tendremos que definir nosotros la verdadera finalidad educativa: *el niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve.* Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada.

Pero también sabemos que éste no es sino un ideal, aunque no es superfluo el formularlo. Sabemos que en la práctica los educadores tendrán que enfrentarse continuamente con el egoísmo, el interés mal entendido, la organización irracional y de cortos alcances, consideraciones todas que ponen en peligro de descentrar y perturbar el proceso educativo. Razón de más para que los educadores estén iluminados siempre por una clara visión del ideal al que, muchas veces, serán ellos los únicos en consagrarse.

2. *La escuela centrada en el niño*

Técnicamente hablando, la escuela tradicional se centraba en la materia que debía enseñar y en los programas que definían dicha materia, precisándola y jerarquizándola. La organización escolar, los maestros y los alumnos tenían que supeditarse a sus exigencias.

La escuela del mañana se concentrará en el niño, miembro de la comunidad. Las técnicas, manuales e intelectuales, que deban dominarse, las materias de enseñanza, el sistema de adquisición, las modalidades de la educación se desprenderán de las necesidades fundamentales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenezca.

Se trata de un verdadero cambio de enfoque pedagógico, racional, eficiente y humano, que ha de permitir que el niño alcance su destino de hombre con la máxima potencia.

3. *El niño construye por sí mismo su personalidad con nuestra ayuda*

Si bien es posible establecer con certeza suficiente cuáles son las necesidades funcionales de la sociedad en virtud de las cuales el Estado plantea, más o menos autoritariamente, sus exigencias límites, por el contrario, es más fácil conocer con suficiente intimidad al niño, su naturaleza psicológica y psíquica, sus tendencias y sus posibilidades, su riqueza interior y su ímpetu, para poder basar nuestro comportamiento educativo en estos conocimientos. Cualesquiera que sean los progresos de las ciencias del niño en los últimos cincuenta años, todavía no podemos apoyarnos con éxito sobre lo que son solamente balbuceos. Nos veremos, pues, obligados a actuar como el criador de ganado que no consigue sino imperfectamente distribuir a las bestias la alimentación específica que aseguraría su desarrollo óptimo, por lo que no se le ocurre nada mejor que conducir a los potros hasta el prado, donde los deja en libertad para que puedan escoger a sus anchas, entre dos galones, la hierba sabrosa que dará agilidad y vigor a su cuerpo y un lustro de salud a su pelaje.

Actualmente no podemos pretender conducir metódica y científicamente a los niños, administrando a cada uno la educación apropiada, por lo que nos contentaremos con prepararles y ofrecerles un medio ambiente, un material y una técnica susceptibles de facilitar su formación, preparar los caminos por los que avanzarán, según sean sus aptitudes, sus gustos y sus necesidades.

Ya no daremos más relieve a la materia que se memoriza, ni a los rudimentos de las ciencias que haya que estudiar, sino:

a. A la salud y al ímpetu vital del individuo, a la persistencia en él de sus facultades creadoras y activas, a la posibilidad, que forma parte de su naturaleza, de seguir avanzando siempre para realizarse con un máximo de potencia;

b. A la riqueza del medio educativo;

c. Al material y a las técnicas que, en este medio, permitirán la educación natural, viva y completa que preconizamos.

4. *La escuela de mañana será la escuela del trabajo*

No significamos con esto que se utilice el trabajo manual como ilustración del trabajo escolar intelectual, ni que se oriente hacia un trabajo productivo prematuro, o que el preaprendizaje desbanque en la escuela al esfuerzo intelectual y artístico. *El trabajo será el gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular, actividad de la cual se desprendan todas las adquisiciones.*

En la sociedad del trabajo, la escuela que hayamos regenerado y encauzado estará perfectamente integrada al proceso general de la vida ambiental, constituyendo una rueda del gran mecanismo del cual hoy se ve separada muy arbitariamente.

5. *Cabezas bien formadas y manos expertas antes que odres repletos*

La necesidad de fundamentar en el trabajo toda la actividad escolar, según acabamos de mencionar, supone que la escuela dé la espalda definitivamente a la manía de la

instrucción pasiva y formal, pedagógicamente condenada; que se vuelva a plantear totalmente el problema de la formación ligado al de la adquisición; y que se organice, para ayudar a los niños, a realizarse por la actividad constructiva.

En teoría, hoy todo el mundo admite esta nueva orientación; en la práctica, tropieza con los hábitos persistentes y rutinarios de la escolástica; socialmente, están contra ella todo el sistema de selección, de concursos, de exámenes, que siguen concediendo los lugares privilegiados a los odres repletos, en detrimento de las cabezas bien formadas servidas por manos expertas, que han de imponer su superioridad luchando enérgicamente.

6. *Una disciplina racional, emanación del trabajo organizado*

Esta nueva orientación pedagógica y social lleva en sí una armonía nueva que suscita un orden profundo y funcional, una disciplina que es el propio orden en la organización de la actividad y el trabajo, una eficiencia que es el resultado de una racionalización humana de la vida escolar; conquistas todas ellas que, por encima de los formalismos en desuso, concurren a la formación armoniosa de los individuos dentro del cuadro social regenerado.

La escuela del mañana no será de ninguna forma una escuela anárquica, como frecuentemente afirman los detractores de cualquier novedad, una escuela en la que el maestro no conseguiría mantener su necesaria autoridad. Por el contrario, será la más disciplinada por su superior organización. Lo que habrá desaparecido efectivamente de ella será esa disciplina exterior y formal que impide que la escuela actual sea el caos y la nada. La disciplina de la escuela del mañana será la expresión natural y el resultado de la organización funcional de la actividad y de la vida de la comunidad escolar.

En consecuencia, el problema disciplinario pasa a un segundo plano en beneficio de la organización material, técnica y pedagógica del trabajo, que debe ser el elemento esencial y decisivo del equilibrio escolar.

7. *Una escuela del siglo XX para el hombre del siglo XX*

La escuela, que estará penetrada así por una vida nueva a imagen del medio, tendrá que adaptar, en consecuencia, no solamente sus locales, sus programas y sus horarios, sino también sus útiles de trabajo y sus técnicas, a las conquistas esenciales del progreso en nuestra época. No sigamos adaptados por más tiempo a una escuela que lleva un retraso de cien años por su verbalismo, sus manuales, sus manuscritos, el balbuceo de sus lecciones, la recitación memorizada, sus modelos de caligrafía. ¡En el siglo del reinado incontestable de la imprenta, de la imagen fija o animada, de los discos, de la radio, de la máquina de escribir, de la fotografía, del tomavistas, del teléfono, del tren, del auto y del avión!

Este contraste —al cual es verdaderamente sorprendente que educadores, padres y legisladores no sean más sensibles— plantea en toda su acuidad la tarea de readaptación que se impone. Pero para las finalidades humanas que hemos definido.

8. *Esta readaptación se hará partiendo de la base*

Esta readaptación, esta modernización no se harán bajo el signo de la fantasía o de la moda, ni siquiera porque lo decreten así las autoridades superiores, por lo menos en lo que concierne a los detalles.

No se trata de quemar con ira todos los vestigios del pasado para sacrificarlos a un porvenir agitado e inquieto, dominado por la velocidad y la máquina. Esta adaptación se hará bajo el signo del equilibrio y de la armonía al servicio de la vida. Esto supone una educación mejor fundamentada que nunca sobre el país, la familia, la tradición, el esfuerzo perseverante de los hombres que nos han precedido; una formación que no descienda desde lo alto —no importa cuál sea la comprensión y la buena voluntad de la autoridad que lo decrete—, sino que ascienda de la vida ambiental, bien arraigada, bien nutrida, vigorosa y robusta, capaz de elevar hasta muy alto, en el esplendor de un destino provechoso, a los niños que están llamados a construir un mundo mejor que éste, que nosotros hemos permitido que se hunda como un lamentable castillo de naipes.

9. *Complejidad social de esta readaptación*

El problema pedagógico así concebido nos sitúa en el mismo centro de la complejidad social. En consecuencia, no descuidaremos ninguna de las necesidades sociales de la escuela; no subestimaremos ni el problema financiero, ni el problema de la formación y de la readaptación de los maestros. Cualesquiera que sean las convulsiones que acompañen al nacimiento de un orden nuevo, nuestra revolución pedagógica nacerá del desorden existente, construirá el futuro en el seno del presente, buscará el convencimiento antes que la imposición, convenciendo no con palabras, sino con la evidencia de un progreso esencial en la organización, por el deslumbramiento de una eficacia multiplicada, por la irradiación casi mística del entusiasmo que anima a aquellos que, como precursores, han osado abrir las vías salvadoras de esta readaptación.

10. *La escuela del pueblo no puede existir sin la sociedad popular*

Nuestra insistencia en relacionar la obra del mañana con un pasado que sabemos que está condenado no ha de interpretarse como una tendencia hacia el estatismo político y económico. Por el contrario, denunciamos la ilusión de los tímidos que esperan hacer florecer dentro del caos social una pedagogía y una escuela susceptibles de servir de modelo para las realizaciones sociales del porvenir.

La experiencia nos obliga a ser mucho más humildes. Nos muestra que, salvo algunas raras excepciones, la escuela no está nunca a la vanguardia del progreso social. Puede estarlo en teoría —lo cual no es suficiente nunca—, pero en la práctica su florecimiento está sumamente condicionado directamente por el medio familiar, social y político, para que jamás se la haya visto desprenderse por una hipotética liberación autónoma.

Por el contrario, la escuela sigue siempre con un lamentable retraso a las conquistas sociales. Nosotros podemos reducir este retraso y habremos conseguido una victoria apreciable.

El feudalismo tuvo su escuela feudal; la iglesia mantuvo una educación a su servicio, el capitalismo ha engendrado una escuela bastarda, con su verborrea humanista que disfraza su timidez social y su inmovilidad técnica. Cuando el pueblo acceda al poder, tendrá su escuela y su pedagogía. Su acceso ya ha comenzado. No esperemos más para adaptar nuestra educación al mundo nuevo que va a nacer.

CUESTIONARIO No. 2

1. *¿Es aplicable a nuestro medio la consideración de tipo capitalista sobre el interés de las escuelas que condena Freinet?*

El capitalismo ha creado una escuela bastarda, con su verborrea humanista que disfrazó su timidez social y su inmovilidad técnica

2. *¿Le parece correcto que el trabajo deba constituir el gran principio de la pedagogía popular?*

3. *Haga una apreciación personal de la afirmación de Freinet según la cual "la escuela del pueblo no puede existir sin la sociedad popular".*

Cuando el pueblo acceda al poder, tendrá su escuela y su pedagogía

Lectura No. 3

ERICH FROMM HABLA SOBRE SUMMERHILL*

El libro de A.S., Neill, *Summerhill*, ha tenido una notable trayectoria. En los diez años que han pasado desde su aparición, se ha convertido en una obra muy popular en las instituciones educativas, pese a que la filosofía que sustenta está en total desacuerdo con el *statu quo*.

A.S. Neill expuso ahí una teoría que creyó que haría más felices a los individuos y que ayudaría a los padres a criar niños para que quienes *ser* más —No *tener* más ni *usar* más— constituiría la finalidad de la vida. La prueba de que el sistema educativo existente es disparatado y perjudicial la ha proporcionado ampliamente la rebelión estudiantil, una rebelión internacional que abarca a la mayoría de los países de Europa y de América.

¿Que significa la rebelión estudiantil? El fenómeno difiere de país a país. En algunos significa demandas socialistas; en otros, una lucha en pro de una mayor participación del estudiante en las deliberaciones y en las decisiones del aparato universitario. En estas luchas, algunos grupos han rechazado la violencia; en otras, se ha empleado la fuerza en diferentes grados. En algunos casos, se han atacado los métodos institucionales; en otros, se ha condenado a determinados individuos. Empero, tras estas diferencias aparentes, todos los estudiantes que protestan desfilando, sentándose o gritando tienen algo en común: *todos ellos sienten una profunda ansia de vivir.* Ven que su educación está siendo burocratizada y que, en el mejor de los casos, se les está preparando exclusivamente para que pueda labrarse un porvenir seguro. Pero, sobre todo, ven que no se les ofrecen suficientes incentivos intelectuales como para enaltecer su sentimiento de estar vivos. Estos estudiantes insisten en que no quieren estar muertos en medio de la abundancia y en que no desean estudiar en instituciones que, al ceder a los intereses creados del profesorado, del cuerpo administrativo y de las fuerzas gubernamentales, le prestan muy poca atención a la necesidad que tiene su generación de examinar críticamente el saber convencional de nuestros días.

Los estudiantes rebeldes, aun cuando a veces los extravía su inocencia política y su falta de realismo y otras los empujan motivos destructivos, por lo menos llaman la atención hacia el hecho de que las actuales prácticas de la educación superior son consideradas insatisfactorias por un elevado número de jóvenes.

---

* Tomado de *Summerhill, pro y contra*, FCE, Bogotá, 1971.

El fracaso educativo de nuestras escuelas de enseñanza media es todavía peor. Cada desertor emite, con su acto mismo, un voto en contra de la educación que ha venido recibiendo. ¿Quién negaría que la delincuencia juvenil está muy relacionada con el fracaso de nuestro sistema educativo en proporcionar estímulo y significado a las vidas de nuestros adolescentes?

El sistema educativo, por supuesto, refleja los procesos sociales y culturales de la sociedad como un todo. Desgraciadamente, los diez últimos años no han traído ninguna mejoría. La guerra de Vietnam prosigue; el consumo entre la clase acomodada aumenta; la pobreza sigue igual o peor, tanto nacional como internacionalmente.

Nuestro sistema económico está diseñado para producir hombres que se acomoden a sus necesidades: hombres que cooperen sin crear problemas y que quieran consumir más y más, hombres de gustos uniformados y fácilmente influibles, hombres cuyas necesidades puedan anticiparse y manipularse.

La índole misma de este proceso hace que nuestro sistema cree también hombres angustiados y aburridos, hombres que se sienten muy solos, hombres con pocas convicciones y contados valores y, lo más deplorable, hombres que no disfrutan la vida. Hoy en día, la mayoría de la gente tiene poca vitalidad en su interior. Y con frecuencia se vuelve destructiva y violenta porque la vida no vivida se venga de la vida ahogándola, destruyéndola en sus manifestaciones.

Sería, por tanto, remunerador examinar de nuevo las metas de Summerhill y analizar lo que Summerhill pretende alcanzar en oposición a lo que realmente ha logrado el actual sistema educativo.

¿Cuál es la raíz del sistema de Neill? ¿Lo es la libertad? Y ¿qué es la libertad? ¿Libertad quiere decir individualidad? ¿Significa Summerhill la eliminación del engaño? ¿Es que Neill defiende la ausencia de la autoridad? ¿La muerte de los convencionalismos? ¿El autogobierno de los niños? ¿Qué defiende?

Podría mencionar muchos conceptos más. Al buscar un principio del que se desprendiesen todos ellos, he llegado a la conclusión de que el precepto básico de Neill no es otro que *el amor a la vida.*

Summerhill es una expresión de biofilia. La aplicación en la práctica de los principios de Neill conduce a crear amor a la vida en los chicos que tiene a su cuidado.

Mas, ¿qué es este amor a la vida? ¿Acaso no todos amamos la vida? ¿Puede haber un sistema educativo en especial que se caracterice por el amor a la vida?

Antes que nada, el amor a la vida —que denominé *biofilia* en mi libro *El corazón del hombre*— no es compartido por todos nosotros, ni siquiera en su simple acepción biológica, como lo demuestra el fenómeno del suicidio. Concediendo que el suicidio es la consecuencia de una condición patológica excepcional, resulta claro que muchas personas ni aman la vida ni la respetan. Algunas de las que no tienen respeto por la vida no llegan a matarse, pero si hieren y matan a otros. Incluso los dirigentes de las naciones

más poderosas de la Tierra están dispuestos a permitir la destrucción del globo (lo que podría incluir, claro está, la destrucción de su propio país) como una medida que puede "llegar a ser necesaria".

Cuando hablo de amor a la vida, no estoy pensando ante todo en el "aferramiento a la vida" ni en el deseo de raíz biológica de la supervivencia física. Hablo, en cambio, de cierta cualidad del vivir que tenemos en mente cuando decimos de alguien: "Realmente ama a la vida" o "está lleno de vida".

La persona biófila se siente atraída por el *proceso* mismo de la vida y por cualquier forma de crecimiento. Prefiere construir a retener. Es capaz de maravillarse. Prefiere lo nuevo a atenerse a lo viejo. Ama la aventura misma de vivir, pues la vida siempre implica incertidumbre y riesgo. Su visión es funcional y no mecánica. Ve el todo más bien que las partes. Prefiere la estructura al total de la suma. Quiere formar e influir mediante el estímulo y no por la fuerza. Quiere examinar las cosas, y no despedazarlas, para buscar el *porqué*. En suma, disfruta de la vida, no de la mera excitación. La biofilia tiene su propia ética, su propio principio del bien y del mal.

Albert Schweitzer ha formulado este principio en su forma más universal como "reverencia por la vida". En la ética biofílica, el *bien* es todo lo conducente al crecimiento y al desarrollo, mientras que el *mal* es todo lo que ahoga la vida, la congela y la aplasta.

Expresión característica de la ética biofílica son las afirmaciones de Spinoza: "El placer en sí no es malo, sino bueno; al contrario, el dolor en sí es malo" (*Etica*, IV, 41); y "El hombre libre... en nada piensa menos que en la muerte, sino que su sabiduría es una meditación de la vida" (*Etica*, IV, 67).

Sólo se puede comprender plenamente la biofilia comparándola con lo opuesto, la *necrofilia*. La necrofilia es la atracción y la afinidad hacia la muerte, la destrucción, la descomposición y la enfermedad. Necrofílico es todo lo que no está vivo, lo puramente mecánico.

La persona necrófila es atraída por todo lo que está contra la vida: anhela la certeza y odia la incertidumbre; odia la vida que, por su misma naturaleza, nunca es segura, ni predecible, y rara vez es controlable. Para controlarla, la vida tiene que ser fragmentada, cortada en pedazos, es decir, ¡muerta! La muerte, en efecto, es lo *único* cierto en la vida. El necrófilo huele la muerte por doquier. Tal como el rey Midas transformaba en oro todo lo que tocaba, así el necrófilo mata todo lo que está vivo. Le gusta hablar de enfermedades, muertes, entierros, dinero, artefactos y castigos. La persona necrófila se siente atraída por todo lo que no crece, por todo lo estático, por lo puramente mecánico. Transformaría gustosa lo orgánico en inorgánico. Su visión de la vida es mecánica y burocrática, como si todas las personas vivas fueran únicamente *cosas*. Prefiere memorizar a comprender, *tener* a *ser*. Le atrae sólo lo que puede poseer; de aquí que la amenaza contra sus posesiones sea una amenaza contra su vida. Y precisamente porque tiene miedo de la vida que no puede controlar, le atrae todo lo que es mecánico, los artefactos y las máquinas que sí *puede* controlar.

Apenas es necesario recalcar el hecho de que la civilización tecnológica contemporánea favorece esta actitud. Nuestro sistema tiende a hacer de las personas parte de la

máquina, o subpartes de las partes, todas ellas unificadas por el mismo plan transmitido a cada uno mediante la misma educación, los mismos programas de radio y de televisión, las mismas revistas.

La cuestión, entonces, es: ¿Hacia dónde vamos? Si seguimos perdiendo nuestro carácter de seres vivos, ¿no acabaremos por ser partículas temerosas, aisladas e improductivas, incapaces de vivir, que preferirán finalmente el suicidio masivo al insoportable aburrimiento?

Si me he ocupado con cierto detalle de la biofilia y la necrofilia es porque creo que el sistema de Summerhill descansa en el principio biófilo, que gracias a esto Neill ha atraído el interés y el entusiasmo de tanta gente y que por ello Summerhill constituye uno de los experimentos decisivos de nuestra época. Pues Summerhill representa el planteo de una cultura orientada por la vida en vez de una cultura orientada por la muerte.

El objetivo fundamental de Neill es educar niños que *vivan*, individuos interiormente activos, en vez de espectadores y consumidores pasivos. La educación para él tiene sólo un propósito: *vivir*. Y vivir no tiene más propósito que ¡vivir! Ser inteligente, diestro, creativo, brillante, todo esto está muy bien. Pero estos objetivos no deben ser los primordiales; no deben ser fines en sí mismos. Y no debería permitirse que *controlen* la vida.

Lo que Neill quiere producir es un hombre *bueno*. Es decir, un hombre vivo, un hombre acorde con la vida, acorde con otros hombres, acorde con la Naturaleza, acorde con el ritmo que late a través de toda existencia.

Es difícil comprender este principio de Summerhill. La sociedad tecnológica nos ha impuesto profundamente la idea de que lo que más importa son los *propósitos*; que se vive para alcanzar algo; que la posición, la pericia, el prestigio, el dinero y la seguridad son las cosas más preciadas.

Los críticos de Summerhill dicen, en efecto, que vivir sólo para la vida, sólo para acrecentar la cualidad de vivir, sólo para desarrollar una mayor actividad interna, bien puede ser muy hermoso —una especie de pasatiempo, por así decirlo— pero ciertamente nada aceptable como finalidad principal. Vivir sólo por amor de vivir sin *tener*, sin haber conseguido nada en la vida: esto es enteramente inmoral. Tales críticos no pueden comprender el criterio de Summerhill: no *qué* se es, sino *quién* se es.

Empero, incluso a muchos de los que se asombran de la aparente falta de propósitos de Summerhill los atrae poderosamente el concepto, a menudo sin saber del todo por qué. Creo que la respuesta está en el hecho de que ellos mismos sienten su propia falta de vida y alegría. Oscuramente se percatan de su soledad y de su angustia, e intuyen la emoción y el asombro ante la vida que brilla a través de Neill y todo lo que él toca.

Del principio fundamental de la *educación para la vida* se desprenden otros principios que se aplican muy lógicamente en Summerhill. En primerísimo lugar está el principio de no mentir o, formulado positivamente, la absoluta veracidad de la relación de Neill con los niños. Es, en efecto, extremadamente raro que pueda decirse de cualquier hombre

lo mismo que se dice de Neill, que nunca le mintió a un niño (aunque si se atiende a los valores que se predican en escuelas o iglesias eso debiera ser algo común y corriente).

¿Cuál es la relación entre la veracidad y el amor a la vida? La mentira y las ilusiones son necesarias sólo en la medida en que no se ha vivido plenamente la vida, en que se la ahoga y distorsiona. Mientras las insatisfactorias condiciones reales de la vida permanezcan iguales, requerirán de ilusiones para que sean soportables. El hombre se mentirá a sí mismo y le mentirá a los demás. Al contrario, cuanto más transforme el hombre su existencia real en una existencia que engrandezca la vida, tanto más podrá soportar la verdad.

La fuerza del hombre reside en su capacidad de conocer lo que es real para transformar esa realidad de acuerdo con sus necesidades. Mientras mayor sea su conocimiento, mayor será su fuerza. Como dijo Paracelso: "Quien no sabe nada, no ama nada. Quien no hace nada, no entiende nada. Quien no entiende nada, no vale nada. Pero quien entiende también ama, observa, ve. Cuanto más se conoce una cosa, más se la ama".

Por otra parte, sólo si se está bien vivo se puede soportar toda la verdad. Mientras más sin vida y osificado esté un individuo, menos podrá soportar la verdad. Para tal individuo la verdad se convierte en una amenaza real, porque ella lo obliga a hacer revisiones que es incapaz de efectuar. La verdad reta a quien está vivo a abandonar posiciones inadecuadas en favor de posiciones más validas y también a realizar sus posibilidades.

Cualquier persona cuya reacción primordial es emplear la fuerza para conseguir lo que quiere es una persona con poco amor a la vida. Para ella todos están enajenados; todas las demás personas son "objetos", cosas inertes. Y las cosas inertes pueden ser movidas no por medio de la persuasión, sino sólo por la fuerza. Si parte de esta premisa, está más o menos en lo cierto.

Pero lo que es verdad de lo inerte no lo es de lo vivo. Primero que nada, toda sustancia viva crece a su propio paso. Un árbol requiere de un cierto tiempo, su tiempo para crecer, al igual que un infante. Quien usara la fuerza para cambiar el ritmo de crecimiento de lo que crece, en realidad lo destruiría. No solamente es dañina la fuerza para el crecimiento: también necesita de cuidado y de conocimiento. Quien olvida regar sus plantas o quien las riega demasiado es como la madre que alimenta a su hijo sólo cuando la complace con su sonrisa. Un jardinero así ejercerá sobre ellas una sobreprotección asfixiante, o las desatenderá; y así matará lo que dice que cuida.

El amor a la vida tiene su propia manera de producir los cambios: mediante la comprensión y el ejemplo, y sobre todo, cambiándose uno mismo en vez de cambiar todo lo demás.

La tendencia a usar la violencia y la fuerza puede racionalizarse de muchas maneras y, por lo general, así se hace; especialmente los gobiernos, que, por definición, poseen el monopolio del uso de la fuerza. Puede discutirse interminablemente la cuestión de si debe usarse la fuerza para salvar la propia vida, la libertad, la propiedad o el honor. Tales discusiones suelen detenerse en un fino nivel abstracto, y, en semejante punto, en verdad, no pueden tener ninguna solución. Pero la dificultad desaparece en su mayor parte si se deja de pensar a base de abstractos principios casuísticos y se aborda en cambio la cuestión con una orientación total hacia la vida. La persona que ama la vida puede a *veces* utilizar la fuerza; puede, o no, ser capaz de justificar su acto específico basándose en principios generales. Pero se esté o no se esté de acuerdo con ese acto particular, uno sabe y reconoce que a dicho individuo, de una manera general, lo motiva un amor y un interés profundos por la vida.

Por otra parte, la persona necrófila puede, en ciertas circunstancias, abstenerse de usar la fuerza, no obstante lo cual sabemos que, de manera general, está motivado por la indiferencia o el odio a la vida. Por ejemplo, podría ver pasivamente cómo se hace morir de hambre a un sector de personas, puesto que se adhiere a un principio rígido y abstracto de no-violencia. Lo que importa en cuanto al uso de la fuerza no es tanto lo que se hace como la actitud que produce esta acción. Si no se comprende esto, es fácil entrar en todo tipo de discusiones tontas respecto del uso de la fuerza en el sistema de Neill.

Si bien Neill no le permitirá a un muchacho atentar contra los intereses o actividades legítimas de los otros, no se abstendrá de usar la fuerza para poner al intruso fuera del salón. Pero entonces, ¿emplear cualquier tipo de castigo o incluso la amenaza de castigo no es usar la fuerza? Tales argumentos son meros sofismas y sólo sirven para oscurecer la cuestión. Y no se necesita refutarlos si se comprende que el núcleo de dicha cuestión es la actitud básica del individuo y no los actos aislados. La posición centrada en la vida de Neill es enteramente clara; en ella está enclavada la raíz de su principio de no hacer presión.

Evitar el empleo de la fuerza es básico para cumplir con el principio de libertad del niño. A Neill se le ha criticado por supuesta ultrapermisividad: todo niño puede hacer lo que quiera sin restricciones. ¡Vaya disparate! Quienes han criticado a Neill por esto lo han malinterpretado completamente, a pesar del hecho de que sus ideas están expresadas con toda claridad en *Summerhill.*

Muchos padres bien intencionados malinterpretaron a Neill y trataron de imitar lo que ellos creyeron que era su concepto de libertad. Naturalmente con resultados muy pobres. En efecto, tantos padres malinterpretaron a Neill que su editor le imploró que escribiera un libro de explicación diciéndole: "Debe hacerlo, pues muchísimos padres norteamericanos que han leído *Summerhill* se sienten culpables de la manera estricta en que han tratado a sus hijos y les dicen que, de ahora en adelante, son libres. El resultado de esto es que los están malcriando, pues los padres apenas saben lo que es la libertad". Como consecuencia, Neill escribió *Freedom-Not License!* (Libertad, ¡no libertinaje!), de donde se citan las líneas anteriores y donde él incluyó muchas respuestas que ha dado a los padres preocupados por el problema de la libertad.

En términos generales, Neill define el libertinaje como un atentado contra la libertad del otro. Así, el libertinaje es la antítesis de la libertad. La libertad, por otra parte, entraña el autocontrol. Por autocontrol Neill no entiende el ideal victoriano de represión y virtud, sino *"la capacidad de pensar en otras personas,* de respetar los derechos de otras personas".

Para Neill, este hincapié en el respeto y la consideración son elementos esenciales de la libertad y no sólo sus límites. Me gustaría expresar la misma idea en palabras algo

diferentes y mostrar la relación entre libertad y biofilia. Comenzaré por distinguir dos conceptos que hoy son casi intercambiables: *responsabilidad* y *deber*. Si le decimos a un hombre, es tu deber pagar tus impuestos, obedecer las leyes, cuidar de tu familia, lo que en realidad decimos es que es su *responsabilidad*. Pero las dos palabras, deber y responsabilidad, en realidad son muy diferentes. De hecho, en cierto sentido son contrarias.

El sustantivo "deber", como el inglés *duty*, proviene de la voz latina *debitum*, que significa deuda. Así, "yo debo" quiere decir originalmente "estoy en deuda" o "tengo una deuda". Por lo que quien cumple con su "deber", en realidad paga su "deuda" al Estado, a la sociedad o a sus padres, esto es, a la autoridad que lo controla. Y si no lo cumple, entonces cae en desobediencia y merece un castigo, siendo la misma autoridad la que determina tanto los deberes como los castigos.

Cuando un individuo se niega a pagar las "deudas" o deberes que le han impuesto, se está rebelando sobre todo no contra *aquello* que tiene que pagar, sino contra el *método* con el que se ha determinado su deber. De este modo, se convierte en un revolucionario, sea en un sentido estrecho o amplio. Ejemplos de esta rebelión abundan en la historia: la negativa a pagar un deber, el impuesto sobre el té, fue una de las razones de la guerra de independencia norteamericana; la negativa a pagar el impuesto inglés sobre la sal, fue uno de los principales símbolos revolucionarios usados por Gandhi.

Por otra parte, la palabra responsabilidad se deriva del verbo latino *respondere*, responder. Una persona que responde a lo que está frente a ella es una persona "responsable". ¿Qué significa *responder*? Un árbol responde al sol volviéndose hacia su luz, aunque en ese proceso tenga que retorcerse y crecer de manera anormal (es decir, anormal en comparación con la forma correcta y normal que tomaría si no tuviera que buscar el sol desde su peculiar posición). Una madre responde a la sonrisa del hijo con su propia sonrisa. Responde al lloro de hambre del bebé alimentándolo. A su vez, éste responde a la cara, los ojos, la voz y el tacto de la madre. Una persona responde a la alegría o a la tristeza de otras. Se responde a una pintura, a una escultura, a la música o a una idea interesante. De hecho, todos los actos de la vida son respuestas con las cuales el hombre expresa sus sentimientos. Al hombre no lo motiva únicamente la necesidad de desembarazarse de las tensiones psicológicas internas; lo motiva igualmente la necesidad de expresar lo que es capaz de expresar. En las palabras de Marx: "La pasión es el esfuerzo de las facultades del hombre para alcanzar su objeto". Dado que tengo ojos, necesito ver; dado que tengo oídos, necesito oír; dado que tengo un cerebro, necesito pensar; y dado que tengo un corazón, necesito sentir.

Sólo la persona que está viva puede responder. O, de manera más precisa, la medida en que una persona está viva es la medida en que responde. Y en la medida en que no lo está, *no* puede responder. "No alabarán los muertos a Jehová, ni cuantos descienden al silencio", como lo expresa poéticamente el salmista.

De lo anterior se desprende una formulación general: la libertad implica la responsabilidad; la responsabilidad implica la capacidad para responder; la capacidad para responder implica estar vivo.

Por otra parte, el necrófilo —el individuo con un amor a la vida muy reducido— no puede reaccionar de manera responsable *¡porque no puede responder!* El único principio por el que decide es el del deber; es decir, la obediencia a "la ley y el orden". Al actuar de acuerdo con este principio, satisface también su pasión de controlar a otros y de tener poder sobre ellos. En palabras diferentes: cumpliendo con su deber, uno puede negar su responsabilidad.

En la actualidad, en una sociedad en donde todo se ha convertido en una mercancía y todos nos hemos convertido en consumidores, hay dos fuerzas opuestas que identifican la libertad con el libertinaje. Están, de un lado, las personas adaptadas que tan sólo consumen y apenas están vivas, y que creen que únicamente si se gobierna con la ley y el orden es posible evitar la anarquía y el libertinaje. Y del otro están muchos jóvenes que creen que la libertad significa ausencia de la tradición, ausencia de estructura, ausencia de un plan, y que lo deseable es la acción espontánea, no estructurada. Con frecuencia creen que las "viejas" ideas y valores son de poca (o ninguna) utilidad hoy día, que conocer la tradición, para no hablar de aceptar algo de ella, es en sí mismo un obstáculo a la libertad. Su error es confundir la *estructura* con el *orden*. Pienso que la palabra *estructura* se aplica a los procesos vivos y que la palabra *orden* se aplica a los cambios mecánicos.

Toda vida —y también toda materia inorgánica— entraña una estructura, es decir, un sistema. Donde se destruye la estructura, surge la patología y la muerte. Por tanto, donde hay un proceso vivo debe haber necesariamente estructura.

Pero tal estructura es radicalmente distinta del *orden* mecánico. A través del *orden* es que se recorta la vida para ajustarla a las exigencias de quienes tienen miedo de la vida y sienten atracción por la muerte.

En este momento, el peligro decisivo en una cultura de consumo, automatizada y plagada de artefactos es que cada vez estamos menos vivos al par que más y más enajenados respecto a los demás y a nosotros mismos.

Acepto que es muy difícil que una persona ponga en práctica los principios de Neill si no posee su gran vitalidad y su imaginación dramática. Sin embargo, su obra coloca a cada uno de nosotros ante el hecho decisivo de que la suya es una educación para la vida. En su sistema, los objetivos son radicalmente distintos de los de un sistema educativo que tiende a transformar al hombre en un instrumento de logros, de deberes, de orden y de servicio al Estado.

Neill tiene el valor de mostrar cuál es el resultado si se toma *a la vida* seriamente y se dejan de "dorar" sus pretendidos objetivos. Cualquier crítica a la obra de Neill debe pertenecer a esta esfera. De otro modo, esa crítica será un mero ataque ciego contra un sistema educativo cuya esencia no se comprende.

CUESTIONARIO No. 3

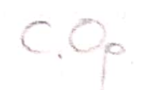
1. *¿Cuál es el principio básico de la pedagogía de Neill, según E. Fromm?*

El sistema Summerhill descansa en el principio básico: Educar niños que vivan, individuos intensamente activos en lugar de espectadores consumidores pasivos

2. *¿Contra qué características de la sociedad tecnológica reacciona Neill?*

3. *¿Está usted de acuerdo con la práctica pedagógica de Neill, de evitar el empleo de la fuerza o de la presión para cumplir con el principio de la libertad del niño?*

Lectura No. 4



¿SERVIRAN LOS PRINCIPIOS CONDUCTUALES PARA LOS REVOLUCIONARIOS?*

Estamos muy orgullosos de lo que hemos logrado en el laboratorio de condicionamiento operante. La modificación de conducta aplicada a la terapia, a la rehabilitación de reclusos y a la educación, con la instrucción programada y los procedimientos para el manejo del salón de clase, son técnicas que prometen mejorar la vida de los individuos a medida que la sociedad las use más. En el manejo de contingencias, ya pasamos del trabajo de corregir "síntomas" en individuos al manejo de pequeños grupos de salones de clase o en pabellones de hospitales, y parece ser que pasaremos a grupos más grandes o a sociedades como un todo. Pero mientras experimentamos la satisfacción del éxito, aumentan cada vez más las objeciones de quienes ven con alarma nuestros logros, para nosotros motivos de orgullo. Se trata de las personas que, para decirlo en los términos del nuevo libro de Skinner, *Beyond Freedom and Dignity (Más allá de la libertad y la dignidad)*, son los autores de la literatura de la libertad y los autores de la literatura de dignidad. Creo que, por detrás de sus preocupaciones, hay problemas que justifican la alarma que ellos manifiestan. Sin embargo, es una lástima, e incluso un peligro, el que planteen el problema de manera incorrecta. Recurren el argumento del libre albedrío y tratan de impugnar la proposición de que cualquier conducta obedece a ciertas leyes fundamentales que permiten manipularla. Lo que menos argumentan es que si los manipuladores no se metieran con la conducta, existiría una libertad personal básica. Por otra parte, contraatacamos con nuestras pruebas de la legalidad de la conducta y con nuestros éxitos en la clínica, en la escuela y en la rehabilitación de reclusos; y, dada esta legalidad, defendemos el diseño deliberado y tendente al control de los asuntos humanos en vez de dejarlos a merced de contingencias accidentales.

Las dos partes de este diálogo, los autores de la literatura de la libertad y la dignidad por un lado, y los programadores de los sistemas de modificación de conducta por el otro, deben empezar por definir cuidadosamente sus temas de discusión. En cuanto al diseño de culturas y a la manipulación de la conducta en la sociedad actual, ¿cuáles son las posibilidades y las probabilidades que entraña el uso de nuestro trabajo hasta sus últimas consecuencias? ¿Cuál será la forma a que llegará la sociedad actual cuando los encargados de tomar las decisiones se valgan cada vez más de nuestros conocimientos? ¿Podemos esperar una intensificación de los problemas de nuestra sociedad, los cuales se discuten en la literatura sobre la libertad y la dignidad? ¿Es que el manejo de contingencias, tal como lo conocemos hoy, establece automáticamente algunas de las peores

* HOLLAND, James G., *Modificación de conducta*, cap. 10, Trillas, México, 1975.

características de nuestra sociedad como un subproducto? Por otra parte, ¿existirán opciones en función de valores y estructuras de la sociedad, por diferentes que sean, por revolucionarios que sean, y por mucho que necesitemos transformarnos para llevar a ellos? Dado un conjunto de metas completamente diferentes para la sociedad, ¿qué papel podría desempeñar el manejo de contingencias en la formación y el mantenimiento de dicha sociedad?

Los puntos que voy a exponer son los siguientes: a. una base real y decisiva en la que se sustenta la resistencia de los críticos contrarios a un mayor uso de los talentos de los especialistas en el análisis experimental de la conducta o en lo que respecta al diseño de sistemas de control social. El peligro es enorme, pues las técnicas de la modificación de conducta sí funcionan, y no es válida la crítica de que no funcionan o de que funcionan sólo para finalidades limitadas; b. en una sociedad radicalmente diferente no sólo existirá un gran papel reservado para el cambio deliberado de la conducta, sino que, de hecho, la transición exitosa de la sociedad actual a una sociedad revolucionaria requiere de dicha planificación del cambio, y c. la forma que tome la modificación de conducta en sociedades revolucionarias, si ésta refleja las mismas leyes básicas de la conducta, será muy diferente en lo que se refiere a la naturaleza de los reforzadores y en la forma en que se establecerán y se evaluarán las contingencias.

A fin de desarrollar estos puntos es necesario describir las características de nuestro sistema actual y así también delinear un sistema optativo potencial para, con ese fundamento, poder explorar las implicaciones de la modificación de conducta en cada uno de ellos. Es natural que un psicólogo tradicional entrenado en el laboratorio se vea en dificultades al inmiscuirse, por poco que sea, en las ciencias políticas, pero, al fin y al cabo, el uso potencial de las técnicas de la modificación de conducta para el diseño cultural hace que sea inevitable esta intromisión. La sociedad americana moderna, la tradición europea occidental de la que provenimos y nuestra esfera global de influencia de naciones subordinadas, eufemísticamente etiquetadas "el mundo libre", están gobernadas por y para una pequeña clase de élites. El psicólogo social, William G.D. Hoff, compiló datos impresionantes que así lo demuestran. En sus libros, *Who Rules America?* (¿Quién dirige a América?) y *The Higher Circles* (Los círculos superiores), proporciona definiciones operacionales claras de los miembros de la clase superior y muestra que ésta tiene su base en las compañías norteamericanas, y constituyen una clase gobernante que controla a dichas compañías, pues posee, en forma desproporcionada, las acciones de éstas, manteniendo una sólida representación en sus juntas directivas y en sus consejos de administración. Además, esos mismos individuos están sólidamente representados en las juntas directivas de las fundaciones, las universidades, los medios de comunicación más importantes, la televisión, las revistas y la radio; controlan al gobierno de los Estados Unidos determinando qué personas son las que pueden ser postuladas por cualquiera de los partidos más importantes para la obtención de los fondos indispensables para las campañas electorales. Asimismo, los miembros de la clase superior reciben como recompensa el control directo de las secretarías y las dependencias más importantes del gobierno, mediante representaciones en los diferentes ministerios, en el Departamento de Estado, de Comercio y de Trabajo y como miembros de los círculos privados de la mayor parte de los presidentes. Por debajo de esta élite, hay jerarquía de empleos y papeles a desempeñar. En las compañías este hecho se describe en los organigramas usuales que muestran a la junta directiva en la cumbre, los directores en seguida y abajo de la junta directiva, los gerentes principales por abajo de los directores, después los jefes de departamento y así sucesivamente, hasta llegar al trabajador más bajo. La posición de cada persona en la jerarquía está definida; hay los más importantes y los menos importantes; cada quien puede identificar su lugar de acuerdo con su grado de importancia dentro del sistema. En el ejército, encontramos lo mismo en la familiar jerarquía de los grados, que va del general hasta el reservista. En las escuelas, hay directores, subdirectores, maestros, paraprofesionales, y al final, evidentemente, los estudiantes.

Un análisis de las contingencias de reforzamiento naturales que existen dentro del sistema constituye un interesante ejercicio, el cual, pienso yo, resulta ser muy valioso para los modificadores de conducta contemporáneos. Los sistemas de reforzamiento de esta sociedad están basados principalmente en la adquisición del lucro material personal y el privilegio y *status* personal. Los sistemas de reforzamiento tienden a ser competitivos: obtener más que los vecinos, ganar reconocimiento y *status* superior al de los compañeros, ascender al nivel siguiente de la jerarquía de la élite. Sin embargo, es necesario aclarar que la sociedad está estratificada en forma bastante rígida, más de lo que comúnmente se piensa y a menudo la movilidad social ascendente no pasa de ser una ilusión, que disfraza a las muchas formas de canalizar a la población a través de un rígido control social. No obstante, el pobre trabaja duramente para "subir", desempeñando un empleo de conserje o de ayudante de algún profesional de la clase media. Aunque hay tendencias opuestas dentro de la cultura, que explican la existencia de la literatura sobre la libertad y la dignidad, el elemento dominante del sistema de reforzamiento continúa siendo el egoísmo y la competitividad por bienes de consumo y privilegios. El estudiante lucha por obtener la calificación escolar que le permita lograr el promedio más alto y la admisión en la escuela de posgrado, o un puesto bien remunerado en alguna empresa, etc. En cada caso, la contingencia está establecida por el peldaño siguiente de la élite y la ascensión sólo es posible cuando uno agrada a esa élite; pero recordemos que en la cumbre se halla una clase dirigente casi exclusivamente hereditaria que determina las metas generales de todas las instituciones sociales.

En seguida podríamos preguntar en qué parte del sistema encaja el psicólogo profesional. Usualmente trabaja gracias a subvenciones, y tiene un empleo en una universidad u otra institución. Tanto el departamento que otorga las subvenciones como las instituciones contratantes están controladas por la clase superior y se hallan al servicio de las metas generales de la sociedad. Así es que vamos a encontrar que la mayor parte del trabajo, en su forma inicial, sirve para apoyar, directamente, a la élite que se halla en el poder y al sistema, y también indirectamente, ya que después de desarrollados los procedimientos iniciales, los métodos estarán expeditos para ser utilizados por los individuos o grupos que dispongan del dinero y de los recursos suficientes para usarlos. Desde este punto en adelante, el psicólogo ya no es necesario. Con un pequeño entrenamiento, se puede enseñar a los técnicos cómo arreglar los reforzadores y los estímulos necesarios para poner en práctica los procedimientos de modificación de conducta. Son comunes los cursos de entrenamiento para maestros, padres, enfermeras psiquiátricas, y personal de prisiones, entre otras cosas, para prepararlos en el uso de la modificación de conducta. Por tanto, la responsabilidad de su uso no suele identificarse con un pequeño grupo profesional que podría guiarse por un código ético y podría responsabilizarse más fácilmente ante la sociedad.

A menudo, la relación entre el psicólogo y el que se somete a la modificación de conducta no es la relación tradicional entre un profesional y su cliente. La persona, o grupo de personas cuya conducta se está modificando puede no sólo carecer de contacto directo con el psicólogo sino que su conducta puede estar controlada en beneficio de otra persona o grupo; y parece estar claro que en nuestro actual sistema social las personas que determinan quiénes son las personas cuya conducta se va a modificar y hacia qué meta son las detentadoras del poder. La ciencia está al servicio de quienes dominan los medios para usarla.

Que ésta es la tendencia que se debe esperar en cuanto a las aplicaciones de los procedimientos de control de la conducta lo ejemplifica el uso, por parte del ejército de los Estados Unidos, del sistema de manejo de contingencias, diseñado por psicólogos, para el entrenamiento básico. El teniente coronel Datel y el teniente coronel Legters (1970) idearon un sistema de reforzamiento de economía de fichas, que abarca todos los aspectos del entrenamiento militar básico, desde la inspección de cuarteles, la formación, el entrenamiento de tiro, hasta diferentes ejecuciones en pruebas objetivas. Los oficiales y los sargentos perforan puntos predeterminados de la tarjeta del soldado cuando éste satisface los criterios para el reforzamiento. Con los puntos acumulados se pueden comprar privilegios, tales como boletos para ir al cine o la obtención de un pase para el fin de semana. Además, los que llegan a ocupar los tres primeros lugares obtienen ascensos y aumentos de sueldo al término de las ocho semanas de entrenamiento.

Este es un caso evidente de modificación de conducta puesta al servicio del poder. Se aplican, pues, las técnicas de modificación de conducta para mejorar el ejército. A muchos les agradará saber que se ha sustituido el control aversivo tradicional por el reforzamiento positivo y seguramente eso les parecerá más humano para el recluta; pero no hay en esta innovación ningún propósito humanitario, sino tan sólo el de hacer más efectivo al ejército, para que éste pueda ejecutar mejor su misión de proteger y extender el imperio norteamericano. Los coroneles Datel y Legters aprendieron bien las lecciones del análisis experimental de la conducta al notar que el control aversivo producía el contracontrol y que el ejército funcionaría mejor con la introducción del reforzamiento positivo. El segundo punto que hay que notar es que la forma del manejo de contingencias que usaron los citados, y característica de muchas economías de fichas, tiene como subproducto el disfrazar el concepto de una estructura de élites. Es el cuadro entrenado —compuesto por los sargentos instructores, los sargentos del pelotón y los oficiales— el que maneja los puntos. Un mensaje secundario del sistema es el de que hay quienes son los mejores, los de mayor rango en la élite, y quienes, legítimamente, tienen mayor poder y más privilegios. Illich (1971) examina un efecto colateral semejante en su descripción de cómo las escuelas venden el concepto de enseñanza y convencen a la población de que el aprendizaje útil únicamente puede tener su origen dentro del contexto de una escuela. En este y en otros casos constatamos que la forma del sistema de contingencias de reforzamiento asume las características de la estructura de élites a la que sirve; pero lo importante de esto es la relación entre la persona sobre la cual opera el sistema y la persona o institución a la que sirve. El sistema de reforzamiento no está diseñado para los soldados, sino para los dirigentes del ejército. Este es el cliente, pero el soldado, como individuo, es quien recibe el tratamiento. Y la validez final del sistema depende de la evaluación de la misión del ejército y no del efecto sobre el soldado.

Ominoso = azaroso, abominable, de mal agüero

Los militares nos proporcionan muchos otros ejemplos de nuestra ciencia al servicio de la estructura del poder. Psicólogos contratados por el ejército se ajustan a una situación representada por los datos de las guerras pasadas, que muestran que la proporción de soldados que, en condiciones reales de combate llegan a disparar sus armas, es menor del 25o/o (véase, Marshall, 1966). Los psicólogos añadieron procedimientos al entrenamiento básico para incrementar la probabilidad de que el soldado dispare con más frecuencia y mayor eficacia. Estos procedimientos contribuyeron a que el porcentaje aumentara en la guerra actual al 55o/o, lo que revela un decremento en la renuencia de los jóvenes norteamericanos a matar. El verdadero cliente del producto profesional fue el ejército, mientras que el paciente del procedimiento fue el soldado. El hecho de que estas técnicas sirven a las personas en el poder y no a aquellas que reciben su impacto directo está ejemplificado de manera inequívoca en el uso de la modificación de conducta en los programas de pacificación que se llevan a cabo en el extranjero. Los resultados para el uso de nuestras técnicas en esta área existen en una escala gigantesca en comparación con el ocasional uso, con resultados favorables, en los hospitales de salud mental de los Estados Unidos.

La Rand Corporation realizó una encuesta (Gordon y Helmer, 1964) entre los expertos en armas, la cual hizo destacar al control conductual de las grandes poblaciones como una de las armas más importantes, y la mayor parte de esos expertos pronosticó que eso se convertiría en realidad hacia 1980; es decir, que la tradicional eficacia norteamericana le ganaría por cuatro años a los peritos ingleses de 1984. ¿Estaremos, de mala gana e inconscientemente, contribuyendo a tales aplicaciones? Demasiado pronto, versiones mal acabadas del manejo de contingencias están desempeñando ya un papel en nuestros programas de pacificación. Howard Walters (1968), en un capítulo sobre psicología militar, describe el estudio de caso del llamado: "Programa de fichas de acción cívica", que incluye el uso de dulces para reforzar a los niños de una aldea y el uso de una lotería (esto es, una especie de "programa de razón variable para la comunidad") para reforzar la conservación de folletos de propaganda. Se incluyen varios otros intentos planeados de usar el reforzamiento positivo trivial en la llamada "pacificación" de una aldea. Afortunadamente, los procedimientos son primitivos y relativamente ineficaces; pero, a medida que los señores de la guerra aprendan más de nosotros, ¿el pueblo de Vietnam y los de otros lugares saldrán tan bien librados? Se podría argumentar sólidamente que a los pacientes de la modificación de conducta se les recompensa por medio de esas manipulaciones.

Un ejemplo aún más ominoso y obvio es el del proyecto general de investigaciones preparado por el American Institutes for Research (1967) el cual solicitó y recibió más de un millón de dólares. Propusieron que los científicos sociales trabajaran en problemas de contrainsurrección en la región rural de Tailandia. La siguiente cita nos permite ver cómo consideran al posible manejo de la conducta:

> ...el efecto de un determinado estímulo sobre un determinado individuo en un determinado momento en el tiempo está moldeado por las experiencias de ese individuo al responder a ese estímulo en el pasado. (American Institutes for Research, 1967, p. 6).
>
> Además, ...las condiciones que hacen cambiar a los patrones de estímulo-respuesta ya establecidos, sea modificando la historia de experiencias del individuo con ese es-

tímulo o modificando las circunstancias actuales de las cuales dependa la efectividad de ese estimulo... las llamaremos, "condiciones de la disposición". (American Institutes for Research, 1967, p. 8).

Por ejemplo: La oferta de comida a cambio de ciertos servicios proporciona un buen ejemplo. Si en el pasado éste fue un estímulo poderoso, probablemente se pueda debilitarlo mediante un incremento en la producción agrícola local. *Si se trata de un estímulo débil o neutral probablemente se pueda fortalecerlo si se quema la cosecha.* (American Institutes for Research, 1967, p. 7).

Se impone aquí una pausa para tomar aliento. No debemos limitar estas consideraciones relativas a la ingeniería conductual a los países extranjeros, pues nuestros personajes continúan diciendo: *La aplicación potencial de estos hallazgos, en los Estados Unidos, recibirá también una atención especial.* En muchos de nuestros programas nacionales más importantes, sobre todo los destinados a las subculturas mal desarrolladas, los problemas metodológicos son semejantes a los que se describen en esta proposición; y la aplicación de los descubrimientos hechos en Tailandia a nuestro país constituye una contribución al proyecto, potencialmente mucho más significativa. (American Institutes for Research, 1967, p. 34).

¿Quiénes serán los beneficiados con la manipulación del valor reforzante de la comida? ¿El ejército y los imperialistas norteamericanos? ¿Y que pasa con aquéllos a quienes se les modifica la conducta?

Regresando a la patria, hay una anécdota que circula entre los condicionadores operantes, y que se refiere a una visita que hizo el político derechista, Ronald Reagan, gobernador del Estado de California, a un pabellón del Patton State Hospital de California. Reagan observó con interés el sistema de reforzamiento por fichas que se usaba para controlar la conducta de pacientes psicóticos. Reagan, quien tiene una larga historia de batallas en contra de lo que él considera como "limosnas para el bienestar", se impresionó con lo que vio en el hospital Patton y comentó que éste era el tipo de dádivas con el cual simpatizaba, pues "se las daban por hacer algo". Por lo común se cuenta la historia con algo de sorna debido a que el psicólogo liberal parece haber decepcionado a Reagan; pero creo que quizá Reagan fue el más perceptivo en este caso. La economía de fichas de este caso y de muchos otros se adecúa a un sistema de élites y uno de sus efectos secundarios parece ser el de la legitimación del procedimiento. Además, a pesar de saberse que los responsables de aplicar las economías de fichas en los pabellones hospitalarios y en las prisiones, etc., se opondrán a mi punto de vista, las decisiones sobre cuáles conductas deben ser reforzadas, a menudo, parecen depender de la creación del tipo de conducta que agrada al personal del hospital, a la Gran Protectora, (Big Nurse) para los entusiastas del libro de Kesey, *One Flew Over the Cuckoo's Nest* (Una chimenea sobre el nido del cuco). Admitiré aquí algunas de mis propias ambigüedades e inexactitudes. Las camas bien arregladas, los pacientes que cuidan de sí mismos, que barren el piso y limpian el lugar en donde viven, pueden representar conductas valiosas para los propios pacientes, pero es evidente que, en definitiva, reflejan lo que desea la Gran Protectora. Es dudoso que la distribución de fichas por parte de las enfermeras ayude en mucho a establecer el amor propio personal en el paciente.

Un ejemplo más evidente es el caso del psicólogo que usó procedimientos de reforzamiento para lo que llamó, "entrenamiento en superviviencia" para niños de kinder los cuales estaban por ingresar en escuelas comunes. La frase "entrenamiento en supervivencia" le sugiere al lector la imagen de un psicólogo que ayuda al cliente a luchar por la supervivencia dentro de un sistema opresivo; pero si se continúa la lectura, uno se da cuenta de que ese entrenamiento consiste en enseñar a los niños a formarse y a sentarse sin ruido, a permanecer en silencio y, en fin, a evitar toda conducta que el maestro pudiera considerar perturbadora; en otras palabras, el estudiante hace lo que el establecimiento escolar exige. Supongo que todo esto se deba obtener por medio del reforzamiento positivo y no mediante técnicas aversivas, pero de todos modos se parece más a una capitulación que a una supervivencia.

¿Y qué es lo que puede hacer el científico conductual que ha abandonado la antigua racionalización de la neutralidad científica, si se ha metido en la lucha por la justicia? Por lo menos deberíamos dar prioridad a aquellos aspectos que tengan la posibilidad de ser usados por la generalidad de las personas. Pero lo común, e incluso en teoría, es que las personas carentes de riqueza y de poder no estén en posibilidades de utilizar la tecnología. Y, además, lo que se necesita es algo más que eso. Algunas personas han adoptado el tipo de análisis que acabamos de especificar y cerrado sus laboratorios; pero existe todavía otra posibilidad. Podemos hacer un intento por transmitir al pueblo nuestros hallazgos; y promover aplicaciones que se adecúen más a sus necesidades que a las necesidades de la élite. Lo más importante a este respecto es que el científico de la conducta analice la operación del control conductual en nuestra sociedad y comunique este análisis a otros para que estén mejor preparados para el contracontrol. Con este fin, deberá analizar también los efectos potenciales de diferentes formas de contracontrol. En segundo lugar, deberá idear una tecnología intrínsecamente adaptada para usarse en la lucha.

Como ilustración de la primera posibilidad del análisis e interpretación de los casos de control conductual por parte de la sociedad, el nuevo libro de Skinner, *Beyond Freedom and Dignity (Más allá de la libertad y la dignidad),* constituye un instrumento extremadamente útil. Es una lástima que las personas a quienes más atañe la lucha por la justicia consideren a Skinner y a los condicionadores operantes como el enemigo, perdiendo así la oportunidad de usar un poderoso instrumental para el análisis del control ejercido dentro del sistema a que se oponen. A fin de ejemplificar el uso de un elaborado y eficaz sistema de manejo de contingencias por parte del gobierno, examinemos el sistema de reclutamiento militar.

El sistema de servicio selectivo está planeado no simplemente para integrar los contingentes militares, sino también para, de manera más general, canalizar las existencias de mano de obra. Un documento sobre el encauzamiento del servicio selectivo lo describe como el papel principal del reclutamiento, tal como era en 1965, cuando dicho servicio distribuyó su *Manual de orientación* que contenía un documento sobre el *encauzamiento.* Se describe aquí el uso de aplazamientos ocupacionales para mantener un flujo de mano de obra hacia los empleos considerados de "interés nacional". Por eso, los poetas en potencia se vuelven ingenieros. El aplazamiento ocupacional también forzó a muchos a recurrir a la enseñanza y a la aceptación pasiva de sueldos inferiores a los que podrían haber aspirado, ya que su objetivo principal era el de evitar el reclutamiento. Ese documento del S.S. pone de relieve también que una revisión anual de los aplazamientos ocupacionales

conscripto: soldado

mantiene al conscripto potencial en su empleo de "interés nacional". Se trata, en otras palabras, de una verificación anual de la contingencia.

En la misma forma se encauzó a los jóvenes de la clase media hacia la universidad mediante el aplazamiento estudiantil, menos accesible al pobre que no podía pagar la colegiatura. Se les obligaba a mantener sus calificaciones a niveles superiores a lo necesario para aprobar, a evitar vacaciones más largas, y se ejerció cierta presión para detener las manifestaciones en contra de la guerra. Todos ellos se arriesgaban a perder el premio del aplazamiento. La mayor parte de las universidades proporcionaban automáticamente reportes sobre reprobaciones y las no inscripciones para la aplicación de la contingencia (por ejemplo, un viaje de seis meses por Europa). En las universidades, se les señalaba a los estudiantes de primer ingreso las contingencias, a fin de estimularlos para que ingresaran en el ROTC. A los más viejos (es decir, los de veintiséis años de edad) se les destacaba primero, pues de lo contrario el sistema de manejo de contingencias perdería el control sobre ellos demasiado pronto. Por eso se retrasan los exámenes médicos, y se evitan así los aplazamientos precoces por razones de salud, los cuales permiten que otros más escapen al manejo de las contingencias; pero, ¿por qué esta manera de controlar la mano de obra cuando sería más fácil asignar directamente a las personas a sus respectivos empleos? Acaso se piense que la asignación directa es demasiado repugnante para una sociedad que disfruta de la ilusión de la democracia; pero el servicio selectivo esgrime la razón de que su sistema de canalización da lugar a los mismos resultados de manera más eficaz. El programa ROTC es en sí un escaparate de contingencias preparadas en común por los militares y la universidad, y uno de sus objetivos principales es la transformación de nuestros estudiantes de primer ingreso en oficiales de carrera.

La dificultad que entraña cualquier sistema de manejo de contingencias que abarque a muchas personas reside en la determinación del cumplimiento de las contingencias. Esto ha limitado grandemente la posibilidad de que el gobierno u otras autoridades controlen en gran escala las actividades de la población. Sin embargo, la tecnología moderna promete mucho en lo tocante a superar tal dificultad. La combinación del desarrollo de técnicas modernas de vigilancia y la rápida ampliación de las capacidades de las computadoras, aparte de la creación de grandes bancos de datos, aumenta considerablemente las posibilidades. Un psicólogo, Schwitzgebel (1969), ha descrito el trabajo preliminar relativo a un cinturón que permite la comunicación oral en dos sentidos, tanto para la transmisión de la voz y de los datos fisiológicos de un sujeto como para proporcionarle retroalimentación al mismo. Este cinturón se controla, aunque con algunas dificultades, desde un pequeño local. También pueden detectarse a distancia los intentos por quitarse el citado instrumento. Nuestro psicólogo afirma que el cinturón podría ser útil para el control de personas con problemas de salud tales como diabetes o epilepsia y que también se podría usar para controlar los movimientos y las actividades de quienes se hallasen en libertad bajo fianza. Hace poco, se ha estimado que es técnicamente factible controlar a varios centenares de individuos que usen dichos cinturones en una misma ciudad. Dependencias del gobierno federal y local y numerosas compañías privadas ya usan ampliamente otros productos recientes de la tecnología de la vigilancia secreta. Westin (1970) elaboró un resumen del estado actual del arte de invadir la vida privada; y describe multitud de dispositivos, entre ellos, cámaras *fotográficas*, radios y aparatos de video tape. Transmisores de radio del tamaño de una moneda que se pueden instalar fácilmente en portapapeles, bolsas, coches y muchos otros lugares, pueden guiarle la pista a cualquier individuo. Transmi-

sores de radio muy pequeños pueden captar conversaciones a distancias cortas. Una pila de radio puede ser colocada en cápsulas de antihistaminas y, cuando la persona se la traga, permite seguirle la pista durante todo el día. Los monitores de las cámaras de TV son ahora muy comunes en los elevadores de los edificios de departamentos, en los vestíbulos, en los vagones del metro, en las prisiones, en las tiendas y aun en las esquinas. Además, existen técnicas para ocultar cámaras de televisión en cuartos; esas técnicas incluyen el uso de la fibra óptica que puede transmitir imágenes de un lado de una esquina hacia el otro. Las técnicas perfeccionadas por los militares permiten la vigilancia incluso en la oscuridad. La vigilancia de conversaciones a larga distancia requiere del uso de una antena; pero ya existen ingeniosos dispositivos para ocultar antenas en las costuras de la ropa y en el hilo que se usa para coser una chaqueta. Los receptores pueden ocultarse en cinturones o en las hebillas. Los micrófonos y los transmisores se pueden ocultar en una gran variedad de objetos comunes tales como bebederos, escritorios, relojes y ceniceros. También se ha perfeccionado toda una variedad de técnicas para inspeccionar habitaciones en las que no puede entrar el agente.

El desarrollo ulterior de una tecnología que crece rápidamente, aumentando la posibilidad de especificación de contingencias de reforzamiento o de castigo, constituye el campo de acción de los bancos de datos. El gobierno de los Estados Unidos ya está reuniendo informes procedentes de un gran número de departamentos de gobierno que disponen de informaciones sobre la vida de cada ciudadano. Esta información se refiere a los impuestos, el seguro social, el censo, la conscripción, las solicitudes de empleos federales, etc., y hay más informaciones computadas en otras partes de la sociedad, y teóricamente, con el rápido desarrollo de la tecnología de las computadoras, sería fácil integrarlas y combinarlas con las ya existentes en alguna unificación futura de la información contenida por las computadoras. Incluyen información sobre crédito, información reunida por los agentes de seguros, los registros de las computadoras de los servicios médicos y educativos y los registros de las computadoras de las bibliotecas. Además, se estima que llegaremos a una sociedad "carente de dinero en efectivo" en la cual se utilizarán tarjetas de crédito para todas las compras y los pagos serán acreditados automáticamente. Esta estimación incluye asimismo el rápido acceso a la computadora en el momento mismo de la compra. Se podría seguir la pista de un individuo que se encuentra viajando por todo el país mientras renta automóviles, se registra en los moteles y hace toda clase de compras. El potencial futuro del manejo de contingencias en gran escala, por medio de estos sistemas, parece ser realmente impresionante, aunque no para el futuro inmediato. Los científicos de la conducta no tienen por qué ser forzosamente, los autores de lo que acabamos de describir, sino que pueden informar al público sobre los peligros y ayudar, con sus hallazgos, a planear el contracontrol. La segunda área a la cual puede dedicarse el científico de la conducta es la de la creación de la tecnología del contracontrol que se puede utilizar en la lucha. Son pocos los ejemplos existentes al respecto. Abbie Hoffman en su libro, *Steal this Book (Róbese este libro)*, y William Powel en su libro, *The anarchist's Cookbook (El libro de recetas del anarquista)*, describen, para los activistas y los revolucionarios de hoy, varios usos posibles de la tecnología, incluso la conductual. El libro de Powell se destaca sobre todo por los procedimientos sencillos de inspección, interferencia de transmisiones de radio y sabotaje. El libro de Hoffman, más amplio, indica cómo establecer estaciones legales e ilegales de radio y de televisión. Ni Hoffman ni Powell son muy versados en lo que respecta a la tecnología conductual y muchas de sus sugerencias son ingenuas. Sin embargo, existe un ejemplo muy reciente de lo que parece ser un sistema de

contingencias cuidadosamente elaborado. El autor del sistema, si se puede creer en el FBI, es un psicólogo que se llama Ronald Kaufman, quien hizo su doctorado en la Universidad de Stanford, en donde, de acuerdo con la revista *Newsweek*, trabajó con pichones (Radicals, 1972). Kaufman elaboró un interesante dispositivo basado en un reloj de calendario que mostraba no sólo la hora sino también el día de la semana y el mes. El ciclo de los días y de los números se repite después de 217 días, y las porciones del marcador de tiempo eléctrico correspondientes al día de la semana y a la fecha se convierten en conmutadores de tiempo. De esta forma, Kaufman fue, capaz de crear un disposivito de tiempo de larga demora para hacer estallar bombas. Puso varias de éstas de muestra en cajas fuertes de varios bancos de diferentes ciudades de todo el país. En seguida informó a las autoridades en dónde se encontraba cada una de las bombas y, de esta forma, demostró su capacidad para preparar dichas explosiones a largo plazo. En lo futuro, prometió él, las bombas estarán dispuestas en varios lugares que incluirán edificios recién construidos, puentes y carreteras. Luego, dice que exigirá la liberación de presos políticos, por ejemplo, a cambio de información sobre la ubicación exacta de las bombas colocadas en puntos estratégicos. Así fue como estableció un sistema de contingencias bien definido y elaborado en forma deliberada. Sería interesante ver si funciona este procedimiento. La técnica que él usa es, evidentemente, una técnica aversiva que, en potencia, puede generar medidas contrarias indeseables tales como un incremento de presupuesto del FBI y un aumento de las tendencias represivas. No obstante, se trata de un sistema de manejo de contingencias elaborado en forma deliberada para ser usado en contra de la clase dirigente, lo cual es tan raro como ingenioso. Seguramente, debemos prever que la ingeniosidad del manejo de contingencias actual promoverá la invención de medidas de contracontrol aún mejores cuando el manejo de contingencias pase del servicio del poder al servicio del pueblo.

¿Cuál será el papel posible del condicionamiento operante en una nueva sociedad revolucionaria? Cuando una fuerza revolucionaria toma el poder no termina ahí la revolución sino que apenas comienza. Supongamos que la meta de la sociedad revolucionaria consista en que todos los ciudadamos sean realmente iguales en *status* y en acceso a los bienes materiales (sin la posibilidad de que un grupo acumule riqueza a costa de otros). Así no habría explotación. Se haría hincapié en la sabiduría del grupo y el logro individual se valoraría en términos de su contribución a la realización del grupo, y no a la ganancia individual. Sería preciso que el altruismo sustituyese al antiguo sistema de reforzamiento de la competencia, de la acumulación de la riqueza, y de la ascensión en el sistema de poder de la élite. La sociedad tendría valores tales como el orgullo por el trabajo hecho. Se recompensaría la labor de los trabajadores y los campesinos. La cooperación, en lugar de la competencia, caracterizaría a la sociedad. Los indicios de una clase directiva separada o de una clase intelectual o académica separada no recibirían reforzamiento. La mayor parte de las revoluciones socialistas aspiran a una cultura como ésta, pero son muchas (quizá la mayoría) las que han fracasado en la consecución de este ideal, después de haber hecho reformas considerables, que consistieron en parcelar y redistribuir las grandes propiedades, y que propiciaron la aparición de nuevas élites, aparte de que fomentaron muchos, los valores de la antigua cultura.

Para que tengan éxito, los sistemas de reforzamiento tienen que cambiar. La revolución requiere de un hombre nuevo. Reich (1970) sugiere que la nueva contracultura de los Estados Unidos constituye el referido cambio revolucionario sin necesidad de la toma del poder por medio de la fuerza. Castro, Mao y otros líderes revolucionarios describen sus revoluciones, actualmente en curso, como el proceso de transformar al hombre. La revolución cultural de China constituye un intento, aparentemente exitoso, por librar a la sociedad del continuismo o de nuevas formas de elitismo. Se reeducó a los intelectuales y a los dirigentes, que ahora trabajan parte de su tiempo en labores manuales; los estudiantes que ingresan a la universidad no son los de una clase media o alta aisladas; y ya no existen tampoco los exámenes de admisión. La selección la hacen sus compañeros de trabajo en reuniones de participación general en las cuales las discusiones versan sobre cuestiones relacionadas con quienes pueden hacer mejor uso de la educación para servir a la sociedad.

Si el éxito de la revolución depende del cambio del hombre, el cambio de los valores, o mejor, el cambio de la naturaleza del sistema de reforzamiento de cada individuo, seguramente debe constituirse en un papel importante para una ciencia de la modificación conductual. Sin embargo, persiste un serio problema, que es el de la especificación de los modos de usar la ciencia. La modificación de conducta actual, casi en su totalidad, está vinculada con valores y formas prerrevolucionarias. ¿En qué dirección debe cambiar el manejo del salón de clase y otros casos de modificación de conducta para que el trabajo sea potencialmente provechoso en el camino del hombre hacia un nuevo sistema de valores revolucionarios? Se trata de una pregunta difícil que deben contestar los psicólogos interesados en servir a un sistema de valores diferente. No me arriesgaré a contestar en forma definitiva, aunque, al parecer, el análisis experimental de la conducta puede constituirse en la base de dicho trabajo. El citado libro de Skinner analiza agudamente los procedimientos para el cambio de la conducta en el contexto de una cultura, y como tal debe ser utilizado en la evolución hacia una sociedad revolucionaria.

Aunque haya dicho que gran parte del trabajo de modificación de conducta es actualmente contrarrevolucionario, hay unos cuantos ejemplos que se adecúan al tipo de sistema que encaja en una nueva sociedad. Un ejemplo es el libro de Skinner, *Walden two (Waldon dos)* en el que se describe una sociedad igualitaria en que los dirigentes no tienen ningún *status* especial y desempeñan también tareas comunes. Se describe un sistema de créditos de trabajo con propiedades bastante interesantes tales como un sistema de reforzamiento social. Constantemente se reevalúa el trabajo disponible y se reparten "créditos de trabajo" correspondientes a los diferentes empleos. El principio de la asignación de créditos es inversamente proporcional a lo deseable de cada trabajo, lo cual se determina empíricamente. Es decir, un trabajo que pocos escogen ganará más créditos, y la persona que lo elija no tendrá que trabajar más de una hora diaria mientras que la que elija el trabajo más agradable tendrá que trabajar cuatro horas diarias. Existe un premio para el perfeccionamiento de las técnicas y la eliminación de la necesidad de un trabajo, pues cuanto más eficientemente se lleven a cabo las tareas, tanto menor será la cantidad de trabajo que sea necesario hacer, lo cual mejorará la situación de todos. A pesar de que se trata de una sociedad ficticia, actualmente se está probando el sistema de créditos de trabajo en una comunidad experimental que se llama Twin Oaks, cerca de Lyons, Virginia.

Un segundo ejemplo lo encontraremos en un intento deliberado de usar los principios del reforzamiento en la lucha por la justicia social. Miller y Miller (1969) desarrollaron una economía de fichas (usando el "dinero de la libertad") para reforzar a beneficiarios del bienestar por actividades de organización y trabajo en defensa de los derechos del bienestar. A pesar de que fueron los que inicialmente manejaron el reforzamiento por actividades tales como la asistencia a las reuniones, a medida que las distintas actividades se unificaron, el grupo se hizo cargo de la determinación de los criterios para el reforzamiento y para el otorgamiento del reforzamiento.

Un tercero y último ejemplo se refiere a un cambio de gran trascendencia, menos compatible con la modificación de conducta tradicional, y por lo tanto más difícil de encajar en esquemas tradicionales. Rozynko, Swart, Swift, y Boggs (1971) idearon ambiente terapéutico para pacientes alcohólicos en el *Mendocino State Hospital* de California. Los "pacientes" se convirtieron en "estudiantes" y, sus conocimientos de psicología conductual, los llevaron a la conclusión de que podían solucionar sus problemas mediante una alteración de las condiciones determinantes y el trabajo directo sobre sus "manías" individuales, que constituían la esencia de sus problemas, y de que la bebida era uno de los medios que utilizaban para solucionarlos. Individualmente, llegaron a desarrollar sus propias series de desensibilización con la ayuda y los comentarios de sus compañeros, los otros estudiantes. Los procedimientos de desensibilización son administrados por otros estudiantes. Se han creado las condiciones para aumentar su amor propio y para hacer frente a los tipos de situaciones sociales que, en el pasado, constituyeron problemas para ellos. En resumen, se estableció una comunidad de compañeros reforzantes para el cambio de los valores, las actitudes y la conducta social de sus miembros, basándose en los principios de la conducta. El trabajo es lo más importante, porque carecen de reforzamiento palpable, directo, de un síntoma específico; y, a falta de esto, construyen un sistema de reforzamiento social que está diseñado para cambiar el concepto general que de sí mismo tiene el estudiante y, todo eso, en términos de la naturaleza de sus sistemas de reforzamiento.

Conclusión

Si queremos que una ciencia de la conducta esté al servicio de una nueva sociedad igualitaria, tenemos que hacer grandes cambios en nuestra forma de trabajar. En primer lugar, es necesario que interrumpamos el trabajo que tenga alta probabilidad de estar al servicio de la riqueza y del poder. En segundo lugar, tenemos que adaptar nuestro trabajo a las necesidades directas del pueblo que lucha por liberarse del control y de la explotación por parte de la élite que se halla en el poder. Esto implica tanto el análisis de las formas de control que usa la sociedad como el desarrollo de las formas de contracontrol que pueden usar los individuos de recursos muy limitados. Y, en tercer lugar, tenemos que explorar las formas de la modificación de conducta que sean compatibles con un sistema igualitario, no materialista, y no elitista, sino constructivo, cuando menos en lo tocante a los medios para el inaplazable cambio revolucionario del hombre.

CUESTIONARIO No. 4

1. *¿Qué respuesta da el autor* al interrogante del título?

2. *¿Está usted de acuerdo con la opinión del autor? ¿Por qué?*

3. *¿Qué le parece convenientemente aplicable del conductismo a la labor educativa en nuestro medio?*

PUEDE DEGENERAR EN MANIPULACIÓN
El hombre sólo se mueve por
los apetitos y no por solución
de problemas

LECTURA No. 5

EL CAPITALISMO DEL SABER*

"Yo soy la voz del que clama en el desierto: preparad los caminos del Señor".

Pan y techo son necesidades humanas de primera importancia. Otras urgencias de primera necesidad no tienen la misma permanencia; no perduran del mismo modo. Por ejemplo, hace sólo 300 años, el certificado del bautismo era de primera necesidad para todos los que vivían en una colonia española. Hoy se puede prescindir de él; la necesidad del bautismo, pues, tuvo su época. En la actualidad, es la "educación" la que parece de primera necesidad. Con todo, si el mundo sobrevive, dicha necesidad no será sentida como tal. Aproximadamente un tercio de los hombres que viven hoy, cree en la necesidad de la "educación". Ciertamente reconocen que algunos deben pasarse sin ella, al igual que hay quienes viven sin techo, pero en ambos casos esos les produce congoja. Vuestra presencia aquí me hace pensar que la mayoría de vosotros deben contarse en el número de estos nuevos creyentes. *Todo poder sobre la Tierra es ejercido por intermedio de personas instruidas. La enseñanza sirve a la minoría que tiene el poder, de justificación por los privilegios de que goza y de aquellos que reivindica.* En caso de que se le desafíe a tal respecto, el hombre instruido responde como el mayordomo del evangelio que no quería trabajar, que tenía vergüenza de mendigar y especulaba, para sobrevivir, con el valor del crédito que podría obtener.

Al fin de la Edad Media la gente ponía su confianza en las indulgencias. En nuestro siglo de luces "eléctricas", la gente coloca toda su confianza en la adquisición de algo que llaman "educación", en un certificado de "consumo de corriente" escolar.

La educación ha terminado por significar lo opuesto del resultado de un proceso vital que consista en iluminarse a partir de un medio vital en dimensión humana. Un medio en el cual, la mayoría de los hombres muy frecuentemente tiene acceso a todos los datos y a todos los instrumentos que de hecho dan forma a sus vidas. Ha llegado a designar un bien que puede ser adquirido, día tras día, por el consumo de un cierto producto y por la acumulación de conocimientos abstractos respecto de, o sobre la vida.

Imperceptiblemente nuestra sociedad ha transformado la enseñanza en un procedimiento por medio del cual se forman los capitalistas del saber. Su valor se define en horas de enseñanza recibida que ellos han pagado con fondos del Estado. La pobreza, por el

* ILLICH, Iván, *Juicio a la escuela*, Humanitas, Buenos Aires, 1974.

contrario, se explica y se mide según el subconsumo. En una sociedad tal, los pobres son los "colas" de la clase y los "burros". El rico, el capitalista, en conocimientos difícilmente puede colmar el abismo que lo separa del pobre Lázaro. Es más fácil que pase un camello por el ojo de una aguja que para un hombre tal reencontrar la visión del mundo de que gozaba un paisano, un campesino.

Históricamente, la fe en la enseñanza ha crecido al ritmo de la alquimia. La educación es el elíxir de los alquimistas bajo una forma moderna. Es la piedra mágica cuyo solo contacto puede purificar los elementos fundamentales del mundo. Es el procedimiento por el cual los metales ordinarios se van transformando, por etapas, hasta llegar a ser oro puro.

El obispo checo, Amós Comenio, invitado por el parlamento inglés para establecer en Inglaterra un sistema escolar universal en 1642, es reconocido, con justo título, como el fundador de la enseñanza moderna. Como a tantos otros, la alquimia le era familiar. Se sirvió de los conceptos y del lenguaje del "gran arte" para proceder a la purificación y a la iluminación de los hombres. Dio un sentido pedagógico a las palabras extraídas del vocabulario de la alquimia: progreso por etapas, procedimientos e iluminación.

Hoy, la fe en la enseñanza ha venido a constituir una nueva religión en el mundo. La naturaleza religiosa de la enseñanza no es perceptible porque la fe en la enseñanza es, con toda seguridad, ecuménica. La creencia de los alquimistas modernos, que pretenden que la educación puede transformar a los hombres para que ellos se adapten al mundo creador por las manos del hombre gracias a la magia de la tecnocracia, se ha convertido en una religión universal, indiscutible y reconocida ahora como tradicional.

Marxistas y capitalistas, dirigentes de los países pobres o de países superpoderosos, rabinos, ateos y sacerdotes comparten esta creencia. *Su dogma fundamental puede formularse como sigue: un procedimiento llamado enseñanza puede aumentar el valor de todo ser humano. El conjunto de los hombres así valorizados crea el capital humano de una nación. La nación que sea la más rica en este haber humano gozará de un valor ejemplar a los ojos de las otras, en la medida en que es la realización el paraíso en la Tierra.*

Los hombres más generosos de nuestro tiempo consagran sus vidas a la educación de los pobres. Por supuesto que los educadores pueden contar con el apoyo de los poderosos, al igual que los misioneros españoles contaron con el apoyo de la Corona. Después de todo, el que enseña pone en la cabeza de los pobres que no sólo son indigentes sino que además son incompetentes para asegurarse sus subsistencias. Para convencer o para forzar a adoptar su fe, los instruidos utilizan en todos lados el mismo ritual. *Este ritual se denomina "ir a clase".* Todos los países pertenecientes a las Naciones Unidas exigen de todos sus ciudadanos un *minimum* de 20 horas de asistencia, por semana, durante al menos cinco años. No existió nunca ninguna iglesia que tuviera tales exigencias.

La liturgia de la escuela presenta los mismos rasgos por doquier. Los niños son agrupados por edad. Deben participar de los "oficios" en un recinto sagrado reservado a tal uso que se llama "clase". Deben entregarse a determinados ejercicios que dan nacimiento a la enseñanza por el hecho de que han sido prescritos por un "ministro consagrado" que se llama "profesor diplomado". Deben avanzar en la gracia que la sociedad les confiere por medio del pasaje de un grado al otro.

Yo no tengo nada que reprochar a quienes enseñan, que se cuentan entre la gente más delicada, la más generosa, la mejor. Desde el punto de vista de calidades humanas pueden fácilmente rivalizar o competir con cualquier otro grupo de ministros oficiales de una religión, cualquiera sea ella en el pasado o en el presente. Brindan más servicios que lo que cualquier sacerdote haya hecho antes que ellos. No hay nada, se cree, que un maestro no pueda enseñar con competencia y provecho.

Pero eso que hoy llamamos "educación" no es lo que sucede entre el alumno y el maestro. La enseñanza es un servicio profesional ofrecido por la institución a sus clientes, por medio de un educador profesional. La escuela moderna transforma al que enseña en educador.

El rito que consiste en ir a clase es en realidad un poderoso proceso invisible. Tal proceso es por completo independiente del fin que persiga el maestro e igualmente del de la materia que enseñe, trátese de comunismo, lectura, iniciación sexual, historia o retórica. *Lo primero que el niño aprende a lo largo de este proceso invisible es un antiguo refrán que proviene de la inquisición y de su idea deformada de la fe: "Fuera de la escuela no hay salvación", o lo que es lo mismo, "fuera del cumplimiento de este rito no hay salvación".*

El solo hecho de su asistencia a clase es, *de jure*, un reconocimiento del valor del principio siguiente: se aprende de la boca del maestro; es de él que se aprende lo que tiene que ver con el mundo; Esto significa que el alumno pierde el poder descubrir en cada uno, en todos, un modelo posible, y que desaprende por completo el aprender de la vida diaria. En clase, el niño aprende a distinguir entre un mundo que es real, en el que entrará un día, y mundo que es sagrado, en el cual actualmente está aprendiendo. El hecho de la promoción de una clase a otra enseña al niño el valor de un "consumo sin fin" y el beneficio de los certificados o diplomas. Aprende, en fin, que su propio crecimiento es reconocido sólo como tal por la sociedad, en la medida en que sea el fruto del consumo de un bien llamado enseñanza oficial. Descrubre que la acumulación de ciertos productos masivos que se presentan bajo el aspecto de una mercadería (aunque intangible) y su apropiación privada es buena y virtuosa, aun en los países en que el profesor enseña en clase que la acumulación de bienes tangibles es la raíz de todos los males.

Durante generaciones hemos intentado hacer mejor el mundo ofreciendo más y más escuelas. Hasta aquí esa empresa deja como saldo un fracaso. Por el contrario, hemos aprendido que forzar a los niños a trepar una escala sin fin no puede promover la igualdad sino que necesariamente favorece al individuo que comienza más temprano, tiene mejor salud o mejor preparación.

Hemos visto que la enseñanza obligatoria destruye en muchos la voluntad del estudio independiente. En fin, hemos visto que el saber tratado como un bien de producción, repartido en sus pertinentes envases, y considerado como un bien privado, una vez que ha sido obtenido, resulta siempre un producto extraño. Es decir, que podrá escapar a las leyes de la oferta y de la demanda.

De pronto la escuela se encuentra en vías de perder su razón de ser política, económica y pedagógica. Súbitamente la escuela aparece como un rito que sirve para hacer tolerable las contradicciones de nuestra vida. Se revela como un proceso de socialización orientado hacia la aceptación de las exigencias de una sociedad de consumo.

El mito igualitario de nuestra sociedad se funda sobre una escuela que muy contradictoriamente brinda a esta sociedad una estructura piramidal. La adopción de este mito igualitario justifica el atribuir a cada uno un lugar en la jerarquía universal de los 16 grados o años de la escala. Al aceptar esta nueva fe, la gran mayoría de la gente, por ese mismo hecho, adhiere a su situación de "reprobado" ("réprobo"). El "reprobado" se siente culpable de no—consumo. El derrumbe actual de la escuela aparece pleno de esperanza, pero no significa que los que critican la escuela hayan abandonado el viejo sueño de los alquimistas. La historia de la iglesia nos enseña que una reforma litúrgica no garantiza por igual una renovación teológica. El hundimiento de la escuela podría conducir a la búsqueda de nuevos medios de enseñanza cuyo resultado sería, una vez más, la educación. Sin ninguna duda, la escuela se disolverá pronto como muchas iglesias lo han hecho antes. Pero esta disolución podría conducir a la apoteosis de la educación para el progreso. En tal caso el remedio sería peor que la enfermedad. Podría conducir, en efecto a un enorme esfuerzo por realizar lejos de la estructura escolar eso que ha encallado sin lugar a dudas en el interior mismo de la estructura. Es decir, que la educación que sirve para vivir podría volverse más efectiva y que nuevos estilos más universales de envasar conocimientos podrían inventarse al par que su distribución comercial se aseguraría por otras vías diferentes a la escuela.

Pero el resultado sería el mismo. Siempre estaríamos aceptando la idea de que las personas deben aprender a vivir por medio de informaciones sobre la realidad, antes que partir del actuar en la realidad. Sería una tentativa de transformar al mundo entero en una gigantesca escuela. Sería marchar hacia un mundo dirigido por un clan de maestros "lo sé todo". La transferencia de la educación y de la escuela a otras instituciones del tipo sociedad de consumo, conducirá a más informaciones sobre un mundo cada vez más alienado.

Una victoria del educador, de tal índole, transformaría a la sociedad toda en una única clase que no veo cómo se podría distinguir de un asilo o de un campo de concentración.

Porque al menos ahora la escuela limita su campo de acción y el de sus profesores a la clase. Y les impide que reivindiquen para su área la vida entera del hombre. La muerte de la escuela eliminará esta restricción y dará un aspecto de legitimidad a una invasión pedagógica permanente en la intimidad de cada uno. La competencia se abrirá a la lucha por el saber en un mercado libre, lo que conducirá a la paradoja de una "meritocracia" vulgar aunque aparentemente igualitaria. A menos que se transforme el concepto del saber, la separación de la escuela conducirá o llevará a unir un sistema concebido en función del mérito —que separa el estudio del diploma— con una sociedad encargada de proveer una terapia para cada hombre hasta que se encuentre maduro para la edad de oro.

Olvidamos a menudo que la palabra "educación" es de origen reciente. Era desconocida antes de la Reforma. La educación de los niños es mencionada, en un texto, por primera vez en Francia, hacia 1498. Era el año en que Erasmo se instalaba en Oxford, en que Savonarola era quemado en Florencia y en que Durero grababa su Apocalipsis. El verbo "educar" apareció en la mitad del siglo XVIII y fue mal recibido durante largo tiempo.

En inglés, la palabra "educación" apareció por primera vez en 1530, año en que se divorcia Enrique VIII de Catalina, y en que se separa la Iglesia Luterana de Roma, en la Dieta de Ausburgo. En tierras españolas, aún debía transcurrir un siglo antes de que el término y la idea de "educación" adquirieran derecho de circulación. En 1632, Lope de Vega hace alusión a "educación" como un neologismo. Era el año en que en Lima, la Universidad de San Marcos acababa de celebrar su 60o. aniversario. Los "centros de estudio" han existido mucho antes de que la palabra educación hubiera adquirido derecho de ciudadanía. Se estudiaba a los clásicos y el derecho, pero no se iba a "educarse".

Como cristianos, compartimos la responsabilidad que tuvieron nuestras iglesias en la promoción de todas las formas de capitalismo, pero especialmente el del saber que acabo de describir. La religión de la enseñanza universal y obligatoria ha sido en realidad una deformación de la Reforma. Tenemos que comprenderlo y subrayarlo.

Gutenberg inventó una técnica que hacía accesibles los libros a todos. Nosotros hemos creado una monstruosa iglesia de enseñantes que colocan una pantalla entre el pueblo y el libro y así lo torna al pueblo de más en más en incapaz de leer.

Lutero tradujo la Biblia pero al mismo tiempo inventó el primer *método programado de enseñanza masiva:* el catecismo (secuencia de preguntas y respuestas).

La Iglesia católica lanzó una contrarreforma inmovilizando y fijando su doctrina en el catecismo tridentino. Los jesuitas utilizaron la idea para la enseñanza profana y crearon la *Ratio Studiorum* para sus colegios. Paradójicamente esta *Ratio* se convierte en el proceso de formación de las élites del siglo de las luces. Finalmente, hoy, todos los Estados producen sus clases dirigentes o élites (a las que está reservada la buena vida en la Tierra) haciéndolas consumir "educación" en abundancia, mientras que el consumo en pequeñas dosis instruye a los pobres sobre su predestinación a la inferioridad.

Resumo: Los reformadores han intentado esparcir el mito de la revelación divina sobre el reino que ha de venir. *Los educadores hacen hoy depender la venida del reino en la Tierra, del consumo general de sus "ministerios" institucionalizados, o sea, el mito de la educación para todos.* El rito de la enseñanza obligatoria y la multiplicación de las profesiones orientadas hacia el progreso de la tecnocracia se refuerzan mutuamente. Una vez que se ha reconocido esto, toda complicidad de las iglesias cristianas con el culto del ídolo del progreso se torna insoportable. Toda comunidad cristiana organizada debe hacer su elección entre tres actitudes posibles:

1. Mantener las escuelas.
2. Deshacerse de las escuelas pero manteniendo la seudorreligión de la absoluta necesidad de la "gracia" de la "educación". O
3. Escuchar el llamado a la revolución y a la profecía.

1. Si una iglesia conserva las escuelas, sus dirigentes buscarán cómo aumentar su número y cómo mejorar su calidad. En suma, tratarán de ofrecer un sustituto (ersatz) provisional de escuela a los no-escolarizados, como escuelas radiofónicas, centros de aprendizaje o clases nocturnas. Los hombres de mayor visión, pertenecientes a una iglesia que

haya elegido esta variante, habrán de preocuparse por la cada vez más frustración de sus colaboradores en educación.

2. Una iglesia puede también elegir la aceptación del fin de la "era escolar", pero con todo quedar ligada al mito de la educación. En tal caso, propiciará la supresión de la ley de instrucción obligatoria y se preocupará por una distribución más equitativa de las posibilidades reales de aprendizaje y se interesará por la defensa de los no-escolarizados, de toda forma de discriminación o segregación social y laboral. De todos modos una iglesia que elija eso, una iglesia que reconozca la inevitable disolución de la escuela, pero no reconozca el carácter seudorreligioso de la educación, se verá inevitablemente llevada a convertirse en cómplice de la sociedad de consumo del mañana. Porque los medios de enseñanza fuera de la escuela no son más que envases diferentes de lo mismo, siguen siendo informaciones comerciales más eficaces respecto al mundo, son nuevas formas de acumulación de conocimientos sobre una vida prefabricada que sirva luego para ajustarse a una vida cuyos aspectos todos han sido de antemano previstos y diseñados, son nuevas maneras de presentar a la gente las necesidades incorpóreas de las que tienen necesidad para poder responder a las exigencias de una sociedad de consumo. Si vuestra iglesia no va más allá de la abolición de las escuelas (sean éstas de las iglesias o no le pertenezcan), os haréis los cómplices de ese faraón que tiende una trampa a los nuevos esclavos de un mundo que la técnica, al servicio de la tecnocracia, hace cada día más impersonal, más opaco y más contaminado;

3. Pero tenéis una tercera elección. Podéis leer las Escrituras y retornar a la más pura tradición de la Iglesia y anunciar la venida del Reino que no es de este mundo: el Reino cuyo misterio tenemos el privilegio de conocer. Cada uno de nosotros debe efectuar esta elección si quiere seguir a Jesús y debe hacerlo aun cuando la Iglesia a la que pertenece haya incorporado el neologismo "progreso" y a su venerable latín. En el nombre de Dios, nosotros debemos denunciar la idolatría del progreso y la aceleración de la producción con la contaminación que ella acarrea. Es nuestro deber desenmascarar en esa seudoteología de la educación, la justificación que ofrece el adiestramiento para una vida de consumo. Nos corresponde recordar a los hombres que Dios ha creado al mundo bueno y que El ha dado al hombre el poder de conocerlo sin necesidad de un intermediario. Después de todo, nosotros sabemos por experiencia que el hombre crece y aprende en la medida en que se compromete en un intercambio de relaciones personales con el otro, relaciones íntimas y plenas de sorpresas. Por el contrario, la obligación de someterse al tratamiento de un intermediario inevitablemente lo instrumentaliza. Por consiguiente, *corresponde que rehusemos nuestra cooperación a todo intento de construcción de un mundo artificial en el que la supervivencia de cada uno de nosotros, dependa de sus relaciones como cliente, de un servicio llamado educación.*

Se requiere coraje para ser el defensor de un mundo transparente y límpido, de un mundo en el que la tecnología, puesta al servicio directo de la mayoría, daría a cada uno la posibilidad de curarse, de aprender de tener vivienda, de trasladarse de un sitio al otro, en fin, de participar activamente en la creación de un medio-ambiente humano. Así se evitaría que la tecnología, al servicio de la tecnocracia, continúe brindando a un número cada vez más reducido de beneficiarios, medicamentos, educación, casas, autos y otras mercancías, a un precio cada vez más alto.

Un mundo que renunciara al montaje espectacular de una tecnocracia en pleno ascenso, sería un mundo que pondría barreras o límites radicales al consumo de todos. Sería el fruto de un acuerdo alcanzado por la gran mayoría que en definitiva serviría al bien de todos.

Fijar un ingreso o salario mínimo es un sinsentido si no se encara al mismo tiempo la fijación de un ingreso máximo. ¿Quién puede, en verdad, pensar que tiene lo suficiente si no sabe en qué consiste lo suficiente? Abogar por un acceso mínimo a los medicamentos, a los artefactos y a los transportes, es igualmente un sinsentido si no se sostiene al mismo tiempo la necesidad de fijar el techo o límite que han de alcanzar las atenciones médicas, el volumen de los artefactos y la rapidez de los medios de locomoción.

Una actitud así, de corazón y de espíritu tan contraria a la tecnocracia, se traduce sin dificultad en la sed de pobreza voluntaria de los pobres, predicada por el Señor. La pobreza libremente elegida, el renunciamiento al poder y la no-violencia están en el corazón del mensaje cristiano. Precisamente por hallarse tales valores entre los elementos más preciosos del mensaje, son también los más fácilmente corrompidos, ridiculizados o descuidados. Se requiere energía para hacer del renunciamiento la condición fundamental de la supervivencia de la humanidad. Cuando se predica un evangelio auténtico y cuando se anuncia la bienaventuranza de los pobres, los ricos se burlan de vosotros y los que sueñan con la riqueza os tratan de traidor. Pero no es menos verdadero que, como nunca antes, el mensaje cristiano es el más revolucionario y también el más racional en un mundo en el que el abismo que separa a los ricos de los pobres se ensancha cada día más.

El Tercer Mundo tiene una responsabilidad en este proceso de liberación del mundo, de liberación de los "ídolos" del progreso que son: el desarrollo, la eficacia, el crecimiento del producto bruto. Y ahora, el crecimiento del producto bruto escolar. Las masas del Tercer Mundo, en verdad, no están todavía totalmente envenenadas y alienados por el consumo, en particular por el consumo de servicios. Muchas personas todavía se ven en la necesidad de curarse a sí mismos (o entre sí), de procurarse casa e instruirse mutuamente; y lo harían aún mucho mejor con algunos instrumentos o aparatos derivados de una tecnología simple y a su medida.

El Tercer Mundo podría ponerse a la cabeza en la búsqueda de una nueva sociedad que fuera a la vez moderna y humana.

De hecho, dos mundos se encuentran frente a frente: la "Babel" de Rusia, y el "Egipto" de los Estados Unidos, ambos por igual prisioneros de sus ídolos. Un tercer mundo ocupa el resto del globo. Es el mundo del "desierto", y se extiende aun en el interior mismo de los imperios en forma de villas miseria.

Babel y Egipto son impotentes para salvarse a sí mismos. Pueden ser salvadas de la tiranía de sus ídolos, únicamente por el pueblo de Dios Sin Nombre que exige que se lo adore en el desierto. Es el pueblo que ha renunciado a "las viandas de Egipto".

Pero aquellos que viven en el desierto están lejos de pertenecer todos al pueblo de Dios. Algunos danzan alrededor del becerro de oro y establecen avanzadas del imperio en la misma tierra árida y desértica. Otros se levantan contra el Profeta de Dios y eligen sus

propios jefes para que los reconduzcan a la esclavitud de la que sus padres escaparon al desprenderse de los egipcios. Buscan la salvación en la alianza para el progreso con Egipto. Algunos otros se impacientan y se niegan a permanecer fieles a la vocación divina del desierto; se separan del pueblo de Dios, se ponen en camino hacia el Oriente; en fin, tal como lo hicieron los judíos, ungen a sus propios reyes para convertirse en sus siervos, como el otro pueblo del Oriente. Ha llegado la gran hora de anunciar que la liberación de los ricos y de aquellos que sueñan en serlo, depende del Pueblo de Dios, Dom Helder Cámara ha llamado a este pueblo la minoría de Abraham, minoría en cuyo seno los cristianos —lo decimos con vergüenza— parecen una excepción.

La liberación vendrá solamente de aquellos que elijan el desierto, porque ellos ya han sido liberados.

CUESTIONARIO No. 5

1. *Resuma el pensamiento de Illich expresado en esta lectura.*

Relaciona la religión con la educación

2. *¿En qué sentido Illich equipara la enseñanza con la nueva religión?*

3. *¿Qué opina de este diagnóstico de Illich sobre la significación de la enseñanza en la sociedad actual?*

Unidad 3

LA EDUCACION EN AMERICA LATINA

3.1. Concepción funcionalista versus concepción liberadora

Las concepciones de tipo funcionalista (por ejemplo, Parsons, 1959 y Coser, 1956), apoyadas por ciertos programas de la Unesco para América Latina, como el de "Alfabetización funcional" (1960), inducían a concebir los sistemas escolares como unidades cerradas, dotadas de gran cohesión interna y cuya existencia misma exigía completa estabilidad normativa y una fuerte integración de dicho subsistema en el sistema general de una sociedad sin movimientos ni conflictos. La función de la educación debía ser lograr en el máximo de ciudadanos un tipo de socialización consistente en la integración de los individuos al sistema social vigente, y en la minimización de cualquier tipo de desviación ideológica. Esto originaba un tipo de práctica educativa que hacía énfasis en la modernización de los procedimientos didácticos destinados a transmitir el mismo tipo de contenido, mejorando el rendimiento pero sin cuestionar la validez del sistema total. Se pretendía obtener métodos de rápido adiestramiento de la mano de obra productiva como medio de "despegue" para el desarrollo económico de los países subdesarrollados.

Para Freire, en cambio, el problema esencial en América Latina es el de la dominación política, económica y cultural, que una pequeña minoría impone sobre la gran masa del pueblo y que ciertos países "imperialistas" ejercen sobre el conjunto del continente. Si esta dominación puede mantenerse por tanto tiempo es porque no se trata sólo de una dominación físico-económica, sino de un estado de cosas que ha llegado a aparecer como legítimo en la mentalidad del pueblo que lo soporta.

Así, a una infraestructura de dominación política y económica, corresponde un conjunto de representaciones y de comportamientos que constituyen el reflejo y la consecuencia de aquélla. Freire (1967) denomina "cultura del silencio" al conjunto de esquemas del pensamiento y a la mentalidad que se ha formado desde la época colonial, donde los campesinos y asalariados, y el pueblo en general, fueron reducidos al silencio, a la pasividad frente a las decisiones contundentes de los más fuertes. El centro de gravedad en la vida

pública y privada del pueblo, concluye Freire, estaba situado en un poder exterior, constituyéndose así una "conciencia dominada" caracterizada por la asimilación de la conciencia dominadora. La dominación, arbitraria de por sí, se había reforzado gracias al poder que le reconocían sus propias víctimas. La alienación de este hombre latinoamericano se revelaba en la incorporación del razonamiento de sus amos a su silencio y a su pasividad.

Para Vasconi (1976), las instituciones educativas en casi todos los países de América Latina, están actualmente sometidas a reformas modernizantes que tienden a ajustar su "producto" a las nuevas demandas derivadas de la modernización del capitalismo dependiente. Por otra parte, deben responder a la demanda social de grupos crecientes que aspiran a incorporarse con más provecho personal al sistema. Esto fomenta la contradicción —típica de las sociedades capitalistas— entre la "oferta" de la escuela y la "demanda" del mercado de trabajo. Tanto para los sectores populares, (obreros y campesinos), como para la pequeña burguesía, se van alejando las esperanzas de lograr una "promoción" a través del aparato escolar.

En el plano ideológico ha entrado en crisis el viejo "humanismo" de la escuela europeizante, contrastado con el positivismo de la ciencia y la tecnología de procedencia norteamericana. La crisis no se ha resuelto porque la burguesía nacional no necesita, en general, científicos o tecnólogos "locales", pero —añadiríamos nosotros— tampoco descarta su posible interés, (cfr. Lectura No. 1).

3.2. Modelos pedagógicos derivados de los diversos proyectos políticos en América Latina

El papel asignado a la educación en el desarrollo depende del modelo de desarrollo adoptado, de tal modo que existen tantos proyectos de desarrollo educativo como proyectos de sociedades. El modelo educativo dominante en América Latina, afirma Rama (1974), acentúa la heterogeneidad estructural existente y está en conflicto con los valores declarados por los sistemas sociales de los países de la región. El crecimiento económico ha sido el resultado de una determinada distribución del poder entre grupos sociales, al servicio del proyecto social de esos mismos grupos socialmente dominantes.

En el Documento de Buga (1967) se describe, en forma esquemática, la evolución de la educación latinoamericana en las últimas décadas. Se habla de una educación aristocrático-elitista de corte individualista, cultivadora de

los valores humanistas tradicionales —"cultura literaria"— imperante aún en ciertos grupos refinados marcados por ideologías conservadoras. Las transformaciones económicas de América Latina han impulsado un nuevo estilo de educación catalogada en el Documento con el rótulo de desarrollista, el cual hace énfasis en el aumento cuantitativo de la producción y de las exigencias competitivas del mercado, pero sin afectar las estructuras del capitalismo dependiente vigente. A mediados de la década del 60, surge la educación liberadora inspirada en los movimientos políticos, sociales, económicos y culturales emancipatorios de la dependencia neocolonial. Esta tendencia posee actualmente un rico pluralismo que va —según el decir de C. de Lora— "desde variantes metodológicas a concepciones ideológicas de fondo" (1977) y convive con las tendencias y configuraciones anteriores.

"En América Latina —ha escrito Dussel— se enuncian proyectos pedagógicos en las leyes educativas o en los planes de escolaridad. Estos proyectos político-pedagógicos indican las opciones globales que los Estados se comprometen a cumplir. Por su parte, esos proyectos son implementados por modelos que nunca pueden dejar de ser ideológicos, es decir, que clarificando una cierta totalidad interpretativa ocultan la futura, la que se abrirá paso después (1975, p. 151). Dussel (1975) ha tipificado en tres los modelos pedagógicos latinoamericanos actuales:

Dusel

- El modelo de dominación y represión.
- El modelo de conservadurismo-liberal.
- El modelo de nacionalismos populares.

3.2.1 *El modelo pedagógico de dominación*

Parte de proyectos políticos que optan por la dependencia dentro de un capitalismo apoyado por la fuerza de las armas. Coincidiría, en general, con los regímenes militares latinoamericanos basados en la ideología de la "seguridad nacional" y caracterizados por gobiernos fuertemente autoritarios y una burocracia centralizada y al servicio del Estado. Se eliminan los partidos políticos, los grupos de presión y los mecanismos sindicales como inoperantes. Todo conflicto social se lo enfoca y se trata como problema de seguridad nacional. Adopta el modelo económico del desarrollo capitalista neoliberal, basado en una política abierta al capital extranjero, en el estímulo a la burguesía exportadora y en una liberación de las fuerzas del mercado. Consigue

la acumulación de capital pero fracasa en la distribución de la riqueza que favorece más a las clases pudientes (Methol Ferré, 1977).

De este modelo autoritario se deriva un sistema pedagógico dominador que Freire denominaría de "educación bancaria", no crítica. La ciencia convertida en "cientificismo" enmascara los condicionamientos económicos, políticos y sociales; se transfiere la tecnología de los países imperialistas reforzando más la dependencia, se eliminan las ciencias críticas —sociales y humanas—, se incrementan las ciencias exactas, naturales y tecnológicas, se utilizan los diversos niveles de escolaridad, los medios de comunicación, la propaganda y todos los medios de sugestión de masas para reforzar y justificar la praxis política represiva bajo el símbolo ideológico de "unión" contra las amenazas internas y externas a la seguridad nacional y el desarrollo por encima y con abstracción de las contradicciones sociales. Se controla y somete toda forma de expresión cultural y se impone una acelerada "americanización" de la vida cotidiana, el "american way life" como la forma moderna y desarrollada de vivir... La introyección en la vida diaria de la cultura imperial lleva a la aniquilación de lo latinoamericano como expresión cultural.

3.2.2 *El modelo de conservadurismo-liberal*

Mantiene una clara dependencia político-económica de los países del centro, afirmando el individualismo, la libertad económica frente a cualquier control, el dominio privado de los bienes sin cortapisas, los derechos del capital, la libre competencia, el lucro como incentivo de la producción. Sin ser tan autoritario como el modelo anterior, es sin embargo, responsable de la miseria de las masas asalariadas y de la unidimensionalización materialista de la sociedad con sus criterios de ganancia, confort y consumismo. Reduce la educación del pueblo a enseñarle a manejar los canales y signos del lenguaje imperante, imitando la cultura imperial en su versión de cultura de masas alienadas para una dominación más completa. Aboga por una temprana especialización que ubique al joven como fuerza de trabajo en el sistema económico vigente bajo el aliciente de mayores ingresos. "Estudia para triunfar". La diversificación de la enseñanza media refuerza la estratificación social tradicional y evita el conflicto social que una generalización de los servicios educativos puede acentuar. Mediante un sofisma de distracción se plantea el problema educativo en términos de modernización de métodos didácticos.

Las presiones por el cambio radical de rumbo en la educación provienen, en gran parte, de las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que se están gestando en el organismo social y acentúan las contradicciones internas; pero los defensores y mantenedores de este proyecto político buscan que su poder no naufrague. En esta coyuntura tratan de introducir unas "variables compensatorias" que permitan regular la marcha del organismo social, reconquistar el equilibrio del sistema y así "asimilar" la crisis. Una de esas variables compensatorias que se introducen dentro de este modelo de desarrollo es la tecnologización del sector educativo. Con esta variable no se busca responder a los nuevos requerimientos sociales que postulan un cambio integral, sino atajar el peligro del conflicto social llevado al terreno de las instituciones educativas, concentrando la atención de los posibles beligerantes en la tarea de aplicar la tecnología a la educación, manteniendo intactos los objetivos últimos del sistema.

3.2.3 *El modelo pedagógico derivado de los proyectos políticos de nacionalismos populares*

En este modelo podrían ser ubicados los intentos de la Cuba de Fidel Castro, el de Chile bajo el gobierno de Allende, el de la revolución peruana de 1968, el gobierno de Cámpora en Argentina, etc., tendentes a dar participación popular en la educación, fomentando una actitud más crítica —respecto a los condicionamientos políticos—, participativa, nacionalista y creadora.

El informe general de la reforma educativa peruana caracterizaba a ésta como "la más compleja, pero acaso la más importante de todas; necesidad esencial del desarrollo y objetivo central de la revolución". Basa en estos dos criterios la nueva estructura educacional: la obra educativa considerada como función social de responsabilidad comunitaria y la organización de núcleos educativos comunales con participación activa del pueblo.

En el intento de gobierno popular en Argentina con Héctor Cámpora (1973), se decía en el mensaje del presidente al Congreso: "La colonización comienza siempre por la cultura; la descolonización, nuestra reconquista, ha de iniciarse también a partir de la cultura", e insistía en poner las instituciones educativas al servicio del pueblo como núcleo del "proceso de liberación del actual esquema de dependencia cultural, científica y tecnológica'..

En éstos y otros modelos pedagógicos nacidos de Estados nuevos y revolucionarios se fomenta la cultura popular como el momento más auténtico de la cultura nacional, que Dussel (1975) describe acertadamente así:

"Es la cultura real, la que ha ido creando los símbolos y estructuras de un mundo donde el pueblo se encuentra 'en casa'. Esa creación cultural se expresa históricamente por un arte popular (que no es lo "rústico" pero que incluye también lo artesanal), en especial, la música que expresa rítmica y habladamente la historia, los sufrimientos y las gestas del pueblo; es una lengua propia, con sus estructuras, modismos y usanzas; es un folklore, pero no sólo folklore; son tradiciones de acontecimientos, es una tradición en sentido auténtico; son los símbolos que expresan pletóricamente el proyecto y las mediciones en la existencia del pueblo; son símbolos religiosos, fundando así su vida sobre una antigua sabiduría popular que explica la realidad por sus orígenes; son símbolos políticos por lo que el pueblo recuerda (es su historia no escrita) sus luchas, sus héroes, sus traidores, sus amigos, sus enemigos... En fin, es una totalidad de sentido humano, pletórica de realidad, en gran parte exterior al sistema pedagógico de la cultura imperial e ilustrada nacional neocolonial". (P. 153).

El empeño en una auténtica revolución política tendente a romper con la dependencia posibilita así una educación liberadora como "despliegue de las fuerzas creadoras" del niño, de la juventud y del pueblo. "La educación —dijo Fidel Castro después de la toma del poder en Cuba— es la cosa más importante que este país tiene que hacer después de haber hecho la revolución". (Completar con la Lectura No. 3 de la Unidad 5).

3.3 *Características de la praxis pedagógica en América Latina*

Sin pretensiones de establecer un diagnóstico definitivo y acabado de la situación educacional en América Latina que complete el cuadro anterior, trataremos, sin embargo, de identificar algunas de las características más relevantes en la praxis pedagógica general de nuestro continente.

3.3.1 *El desarrollo cuantitativo de los diferentes niveles de escolarización*

Los expertos en análisis educacionales del área latinoamericana (véase, por ejemplo, los informes de la Unesco 1971), están de acuerdo en reconocer un desarrollo considerable de la escolaridad formal en los diferentes países iberoamericanos y un esfuerzo de los gobiernos por financiar la educación superando en gran parte la meta del 4% del P.N.B. recomendado por la Unesco en 1962 en Santiago de Chile. Según las estadísticas (cfr. Lectura No. 2) algo más del 50% de la población escolarizable latinoamericana está ubicada dentro de las instituciones educativas actuales. Sin embargo, el analfabetismo alcanza aún cifras alarmantes (50 millones) y la deserción escolar por motivos extraescolares sigue siendo dramática. Aun cuando la mayoría de las legislaciones en América Latina reconoce el derecho a la educación, tal reconocimiento es formal y ficticio mientras no se posibiliten las condiciones socio-económicas y políticas que permitan que tal derecho sea efectivo (CIEC, 1971).

Los gobiernos y expertos pretendían patrocinar el acceso a la modernidad de las comunidades tradicionales latinoamericanas mediante una expansión de las diferentes escolaridades. Apoyados en las ideas de la ilustración favorecían la tesis de que el mundo y las relaciones sociales podían ser modificados gracias a la democratización de la instrucción y de las "luces de la razón". Junto a esto, se pensaba mejorar la calidad de la mano de obra cara al progreso económico, estimado en términos cuantitativos. Al no producirse en el grado esperado este desarrollo que acogiera a los egresados de los diferentes niveles, se aumentó la frustración y el cuestionamiento entre los estudiantes de las perspectivas políticas contradictorias del sistema. En los países del Tercer Mundo, ha escrito Hanf (1975), existe una supervaloración política y económica de la educación. Esta se configura al servicio de metas políticas (socialización política, integración, reclutamiento de cuadros) y constituye el medio básico para obtener puestos de trabajo atrayentes en la administración, en las empresas e incluso para escapar de un nivel de mera subsistencia. El sistema educativo latinoamericano, aun en la diversidad de situaciones nacionales, es parte de un contexto estructural y refleja las características de la naturaleza del ordenamiento global de la sociedad latinoamericana, contribuyendo decisivamente a perpetuarlo.

El documento elaborado por la Cepal (1971) presentado a la Conferencia de Ministros de Educación de América Latina en Caracas, caracterizaba así la estructura educativa en el continente:

"En América Latina la estructura educativa muestra una fuerte contradicción entre los proyectos sociales declarados y los logros alcanzados. La característica fundamental de la estructura común es no haber logrado cubrir a toda la población en edad escolar en un ciclo básico de efectiva realización, mientras simultáneamente la oferta de enseñanza general para las edades más altas es muy considerable e incongruente con la ausencia de logros en el ciclo básico. La estructura expresa la incapacidad de homogeneizar e integrar la población de un nivel mínimo de educación y la adjudicación progresiva de estudios prolongados para un sector de la sociedad que, sin embargo, por su volumen no puede ser confundido en ningún caso con una *élite* social. Las políticas que aquí se expresan de hecho implican —independientemente de las intenciones— la diferenciación estratificada de sectores de la población según se hayan mantenido excluidos o limitados a una enseñanza que los ubica por debajo del umbral educativo, según hayan logrado terminar la enseñanza básica o disfruten de las posibilidades de una enseñanza prolongada". (P. 26).

3.3.2 *Incorporación de los núcleos indígenas*

El centralismo burocrático —versión administrativa del espíritu totalizante del sistema— trata de asimilar, a las estructuras culturales dominantes, a los diferentes grupos étnicos existentes que aún mantienen cierta identidad cultural. La II Conferencia Episcopal Latinoamericana (1968) ha alertado en este sentido afirmando que se ha de respetar los valores propios de las culturas indígenas y que la tarea de educación que proyectan diversos grupos hacia ellos no debe consistir en incorporarlos a las estructuras culturales que existen en torno de ellos y que pueden ser también opresoras, sino en algo muy diferente, o sea, "capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos". (No. 3). Generalmente los programas de incorporación de estas comunidades autóctonas no han conseguido sino proletarizar al indígena, convirtiéndole en el último y más explotado peón de nuestra "civilizada" división del trabajo y de las oportunidades sociales... "En toda América Latina —ha escrito Reichel (1976)— se está operando un gran cambio. Hay una profunda preocupación por encontrar valores propios, autóctonos; por formar verdaderas naciones y una gran civilización latinoamericana. En este gran esfuerzo el indígena no debe quedar mudo. Su filosofía, su paciencia, su generosidad deben formar parte de esta nueva síntesis". (P. 302).

Otra manifestación de este centralismo preocupado por el control de la educación como instrumento de dominación cultural y política, es el curriculum uniformante opuesto al pluralismo humano que caracteriza las diferentes nacionalidades y comunidades latinoamericanas. La gestión gubernamental de la educación convierte al magisterio en una carrera dependiente del Estado, en un funcionario público manejable por los vaivenes de los intereses políticos partidistas. Se establece una pesada y compleja burocracia que debe aprobar y controlar todo, sometida a las presiones políticas de todo tipo ejercidas sobre los altos mandos, sus expertos y asesores que tienen la responsabilidad principal en la toma de decisiones y, pese quizás a sus buenos deseos, "se ven abrumados por una tarea que legalmente les compete pero que materialmente les rebasa". (Moncada, 1976). Frente a esta práctica administrativa común a los sistemas educativos latinoamericanos, se abre paso la idea de que la gestión de la educación obligatoria corresponde a la autoridad más cercana a la necesidad y que la confianza en los grupos naturales y en las instituciones de interés comunitario proveedoras de escolaridad, es más eficaz y satisfactoria que la gestión estatal centralizadora.

3.3.3 *Contenidos programáticos abstractos y alienantes*

La mayoría de los sistemas educativos están al margen de las realidades nacionales, de sus problemas, necesidades y situaciones. Estos sistemas producen hombres alienados de la realidad, inseguros ante el porvenir, hombres estándar, incapaces de realizar el cambio que América Latina necesita (Hualde, 1976). Los contenidos programáticos dan poca importancia a familiarizar al niño con su entorno físico y social y a la simbología apta para comprenderlo, carentes de flexibilidad para responder a las diversas circunstancias regionales y de los grupos, siguen insistiendo más en el dominio memorístico de los contenidos programáticos que en el proceso de adquisición y actualización de los mismos. Los maestros suelen estar más preocupados por una adoctrinación de consignas ideológicas de diverso signo que por un planteamiento crítico de las diferentes actitudes éticas.

El culto a la retórica y a la moral del éxito suelen ser la tónica de muchos intentos de modernización pedagógica.

Frente a este carácter conformista y alienante de las instituciones escolares, algunos analistas de la educación (Illich, 1973, y otros) han propuesto una desescolarización infantil como acompañante sustancial de la superación del sistema capitalista. La división del trabajo y la rígida especialización profesional propias del sistema, fuerza a la sociedad a crear una escolaridad que anticipa esa estructura y motiva a los niños a verse a sí mismos como unidades productoras. Les inculca competitividad, deseo de lucro y prestigio, incapacitándoles para realizar valoraciones distintas a las del sistema. Todo esto genera una especie de persuasión colectiva que induce a las personas a utilizar la educación como un medio de conseguir empleo y mejorar el *status* social.

Frente al abstraccionismo de la programación educativa en América Latina algunos sectores están postulando una enseñanza técnica más generalizada y temprana. Ante esta tendencia —encubridora de un intento de perpetuación de la estructuración clasista actual— veamos las anotaciones especializadas que plantea la Cepal (1971):

> "Plantear meramente que se debiera incrementar la enseñanza técnica es incurrir en una afirmación banal y en una visión esquemática de las relaciones entre la enseñanza, el mercado de empleo y las relaciones de clases sociales. Para definir el problema conviene precisar antes algunos temas:

1. La parte tan elevada de la enseñanza general dentro de la media proviene, en primer termino, de que los grupos usuarios de ella constituyen una parte minoritaria de la población en edad de asistir. Esos grupos que han logrado ingresar al sistema y realizar el ciclo primario tienen expectativas altas respecto a la conservación o el logro de un nuevo *status*. Esas expectativas no se pueden satisfacer en las ocupaciones manuales o técnico-manuales que en la mayoría de los países tienen un *status* social muy bajo. Aspiran a incorporarse a las actividades de prestigio más alto o mediano y éstas se encuentran para la mayoría de los países en el sector terciario.

2. El mercado de empleo que por muy diversas razones presenta la tasa más alta de expansión es el relacionado con habilidades intelectuales, o para ser más precisos, con actividades no manuales. Salvo muy pocos países, el sector industrial moderno —excluyendo las actividades artesanales y *a fortiori* las seudoocupaciones en el sector secundario— ha perdido capacidad de crecimiento porcentual, y en algunos casos absolutos. Mientras tanto, la "terciarización" del mercado de empleo continúa realizándose, incluso en los casos de baja tasa de desarrollo económico, por la mayor capacidad que tienen los grupos del nivel de educación respectivo de ejercer presión sobre los centros de poder para que esa expansión continúe.

3. En muchos países de la región, la llamada enseñanza técnica consiste en aprendizajes empíricos que poco tienen que ver con la enseñanza técnica. La primera no es muy diferente del aprendizaje en el lugar de trabajo, porque se fundamenta en la transmisión de ciertas habilidades y en el uso de ciertos instrumentos. La segunda se basa en la secuencia de conocimiento ciencia-tecnología-aplicación práctica a un campo específico de labor. La importancia cuantitativa de formas artesanales o semiartesanales de producción y la renuencia de las empresas industriales a utilizar un personal más técnico que manual repercuten negativamente en la capacidad de los sistemas de enseñanza para acceder al nivel técnico de formación. En otros casos se puede considerar la carencia de imaginación creadora ante los cambios económicos. Así, por ejemplo, se puede citar que la gran etapa de sustitución de importaciones que constituyó un cambio profundo de las oportunidades ocupacionales no produjo cambios sustanciales en la orientación de la rama técnica de la enseñanza media. En forma más precisa se pueden señalar países que no tienen formación especializada relacionada con sus principales actividades industriales.

4. El predominio de las técnicas científicas en la producción de empresas de nivel equiparable a los países desarrollados ha promovido un interesante fenómeno que debe llamar a reflexión. Numerosos estudios muestran que los empresarios en esas condiciones prefieren contratar a personas que han realizado cursos generales, a las personas que tienen títulos o estudios en la rama técnica, alegando que el conocimiento empírico lo pueden transmitir con relativa facilidad en el lugar de trabajo, y que lo que importa en la formación anterior es la capacidad de análisis de relaciones causales y la adaptabilidad a funciones cambiantes.

5. En forma muy marcada, la distribución de la oferta educativa sigue, para la mayoría de los países, la estructura de clases. Los estudios de la rama técnica no permiten la continuación de estudios superiores, ni siquiera en el campo específico técnico, decretando para ellos una inferioridad que afecta a su capacidad de reclutamiento. Ello también implica declarar que existen dos sistemas de formación que conducen a posiciones estratificadas diferentes y toda protesta porque los estudiantes no se dirigen hacia la rama técnica se transforma simplemente en una manifestación ideológica contraria a que los grupos sociales inferiores rechacen el serlo indefinidamente. De esta forma el debate iniciado a comienzos de siglo sobre la forma de aumentar la oferta de enseñanza sin que ello afectara las formas de reclutamiento de las posiciones sociales y sin modificar las relaciones entre las clases, continúa de acuerdo con la misma valoración clasista, lo que afecta negativamente el desarrollo económico y social.

Es interesante comprobar que los países que establecieron que la enseñanza técnica media da acceso también a la superior y que se preocuparon por la creación de una enseñanza técnica de nivel universitario —entre ellos se destacan los ejemplos de Argentina y Chile—, han logrado un considerable desarrollo de la matrícula media y el mejoramiento notable de las capacidades de los estudiantes reclutados para este subsistema.

6. El mercado de empleo en el sector industrial y en mayor medida en el agrícola está afectado por tantos factores que la formación general que brinda la secundaria presenta más estímulos que una formación específica para una habilidad determinada o un conjunto de habilidades interrelacionadas. Hay fenómenos de regresión de actividades con aparición o expansión de otras; en ciertos sectores coexisten empresas de alta tecnología con demandas elevadas de educación junto a empresas de nivel artesanal y nulo empleo de la tecnología, se producen retracciones generalizadas en la industria con crisis ocupacionales que sólo se pueden superar individualmente emigrando hacia sectores burocráticos del mercado de empleo; muchas empresas con renovación frecuente de sus técnicas de producción se desinteresan por individuos formados para ciertos procesamientos a la vez que resisten la incorporación de egresados de escuelas de nivel científico-técnico por las mayores demandas que puedan establecer, sin considerar los efectos en productividad que lograrían, etc. En un mercado de empleo tan inestable, la formación más general es la que brinda mayores oportunidades de movilidad ocupacional interna o hacia sectores burocráticos o semitécnicos. (Pp. 53 a 55).

La cita ha sido un tanto extensa, pero nos ha parecido conveniente a fin de dilucidar la complejidad del problema y mostrar algunos de los hilos ocultos que se entrecruzan y condicionan dialécticamente en la orientación técnica de los contenidos programáticos de la enseñanza: mercado de empleo, estructura de clases, intereses económicos, etc.

3.3.4 *Elitismo y clasismo*

El carácter elitista de la educación en América Latina es evidente, no sólo por marginar de los servicios educativos a grandes sectores de la población,

sino por la orientación interna y su contenido divorciado de los hombres y necesidades de las grandes mayorías populares (jesuitas-Oaxtepec, 1971). En América Latina la clase dominante ha sido siempre amiga de mantener la educación de sus hijos en el marco de la iniciativa privada, ya que al estar segura de que todo tiene su precio, espera que la mejor calidad de la enseñanza de pago pueda compensar los mayores méritos intelectuales de quienes no tienen acceso a ella. La clase dominante prefiere sostener un sector paralelo de centros privados de enseñanza, no conflictivos, para asegurar el manejo de los mecanismos de entrenamiento y acceso a las situaciones de poder, tanto en las burocracias como en las profesiones (Vasconi, 1976). La misma Conferencia Interamericana de Educación Católica (1971), ha reconocido que muchos de los colegios y universidades "católicos" que se dirigen a la clase "pudiente" no pueden desligarse de las ataduras que las amarran al sistema socio-económico imperante, impartiendo una educación elitista y clasista que impide que sus alumnos se mezclen con los de sectores populares, inculcando una ética egoísta que lleva a la dominación y explotación, dirigiéndose, muchas veces, a aquéllos que son los menos aptos y que no tienen interés en que se efectúen los cambios sociales que nuestro continente reclama, neutralizando así los esfuerzos por una auténtica liberación popular. Esta realidad lleva-ba a la CLAR (1970) a plantear: "Los colegios de la Iglesia han de ser agentes de cambio en América Latina. Con real espíritu evangélico deben estar orientados decididamente a procurar el cambio de las actuales estructuras de la sociedad... Si algún colegio en las presentes circunstancias no cumpliera con ese objetivo, habría que dudar de que estuviese justificada su existencia". (P. 64).

Las instituciones escolares siguen siendo reflejo de la sociedad de clases; razón por la cual la cantidad de información y hábitos contrarios a los del sistema que un maestro o una institución escolar puede inculcar a sus alumnos tiene un límite estrecho de tolerancia. Los grupos en el poder afectados por las críticas generadas en la praxis pedagógica utilizarán sus mecanismos de control y disuasión oportunamente. La ecuación "a mayor escolaridad mayor criticismo" ha impulsado muy probablemente a los mantenedores del poder a reducir la escolaridad del pueblo, implementando tempranamente al adolescente para un oficio que le convierta en ciudadano de segunda categoría útil para el sistema como unidad de producción y consumo.

La estructura de la sociedad moderna ha trasladado a la competencia profesional muchas de las legitimaciones sociales que en la sociedad feudal tenía el *status* y en la burguesía la propiedad de los medios de producción.

Se busca la titulación universitaria como un nuevo signo de prestigio social y posibilidades económicas. Esta titulación obviamente está condicionada por las posibilidades económicas fundamentalmente, lo cual dificulta traumáticamente una democratización real de la enseñanza, tanto en su acceso como en su contenido y orientación. (Cfr. Lectura No. 3).

3.3.5 *La educación orientada al mantenimiento de las estructuras vigentes*

Los obispos latinoamericanos denunciaron en Medellín (1968) esta orientación de la educación en nuestro continente, afirmando que está organizada para "sostener una economía basada en el ansia de tener más, cuando la juventud latinoamericana exige ser más en el gozo de su autorrealización por el servicio y el amor". (No. 4). Anotan acertadamente que "en especial la formación profesional de nivel intermedio y superior sacrifica con frecuencia la profundidad humana, en aras del pragmatismo y del inmediatismo, para ajustarse a las exigencias de los mercados de trabajo". Y concluyen: "Este tipo de educación es responsable de poner a los hombres al servicio de la economía, y no ésta al servicio del hombre". (No. 4).

El mensaje de competitividad e individualismo propio del modelo capitalista dominante se transmite, no sólo por medio de las instituciones escolares pero, indudablemente, las expectativas y orientaciones de los sistemas educativos actuales son canales privilegiados que refuerzan y mantienen ese mensaje, a veces involuntariamente. Existe una ecología marcada profundamente por el egoísmo que dificulta la labor de las pocas familias y de los escasos maestros que intentan crear una ética social distinta a la de nuestra sociedad competitiva y materialista. Así, la alianza de poder económico con el cultural es hoy un componente más de la estructura del sistema de producción y distribución de bienes y servicio (Moncada, 1976).

3.3.6 *Metodología pasiva, conformista*

Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos, que por la creación, entre otros valores, de un espíritu crítico. Tradicionalmente la práctica pedagógica ha estado caracterizada por el predominio de la palabra magisterial, limitándose el papel del alumno a repetir y obedecer. No se estimula la participación del alumno en el proceso educativo, pues parece peligroso asignarle algún grado de poder. Los métodos enfatizan más el memorismo que la creatividad, la receptividad pasiva más que la búsqueda inquieta, la disciplina autoritaria más que la corresponsabilidad.

La relación educador-educando tradicionalmente evidenciaba una estructura de poder dominador donde el maestro lo sabía y lo poseía todo y el alumno no sabía ni tenía nada. Se anulaba la participación del alumno negando cualquier modalidad de horizontalidad y corresponsabilidad. Lógicamente, esta metodología reducía al alumno a la pasividad y al conformismo. Por ejemplo, el enfoque y la metodología de las ciencias sociales reducía tradicionalmente la historia a una sucesión de batallas, magnificaba los héroes guerreros y daba una visión edílica de los acontecimientos y logros de la propia patria o la hacía víctima permanente de las injusticias de los demás países, fomentando un nacionalismo sentimental. Esta enseñanza ha sido durante mucho tiempo, y aún lo sigue siendo, dogmática: reflejó y no reflexionó, la problemática ajena y pasada, impuso autoritariamente fórmulas ideológicas y normas de comportamiento. "La praxis de dominación pedagógica —dice Dussel (1975)— se funda en el postulado de que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido". Solamente el paso de una educación entendida como memorización y conservación de la realidad, a otra entendida como comprensión crítica y transformación de la realidad, posibilitará que surja la palabra del pobre, del otro latinoamericano. (Completar con la Lectura No. 4).

3.3.7 *La educación dependiente de modelos pedagógicos extranjeros y encubridora del propio ser latinoamericano*

Las instituciones educativas latinoamericanas han estado marcadas bajo el signo de la dependencia cultural, tratando de copiar los modelos vigentes en la metrópoli de turno. Se han impuesto formas culturales ajenas a las tradiciones de América Latina, no se han tenido en cuenta las culturas autóctonas existentes e incluso se las ha anulado, impidiendo a las mayoría la comunicación de sus valores, haciéndoles sentirse "sin cultura", "analfabetos": urgidos por ser lo que otros son. La dominación política, social, económica y cultural de que ha sido víctima Latinoamérica por parte de las sociedades imperialistas, ha utilizado generalmente los sistemas educativos como vehículos de transmisión de los modelos culturales de los dominadores, negando rotundamente nuestro ser propio y proponiendo como ideal el "ser-como" que presentaba el dominador. Si durante la época colonial el modelo fue el hispánico, según las versiones cortesanas de turno, a partir de la independencia, los modelos fueron "lo francés", "lo inglés", "lo alemán", o lo europeo en general. De esta forma, se postergaba el propio ser nacional y la búsqueda de su realización. Cuando los centros de poder han virado hacia los Estados Unidos de Norteamérica, la copia del modelo cultural y de sus implementaciones pedagógicas se ha dirigido hacia la potencia de momento, y a nuestros "revolucionarios" no se les ocurre generalmente otro modo de liberarnos que proponernos el modelo soviético o chino...

Sin negar la importancia y el interés del diálogo entre las diversas culturas y modelos de desarrollo, no podemos, sin embargo, dejar de rechazar esta constante al mimetismo cultural y afirmar rotundamente la necesidad de la búsqueda de nuestra identidad nacional, partiendo de una consideración crítica de nuestra realidad histórica y de los valores subyacentes propios urgiendo en la necesidad de expresarlos, y sin desconocer las necesarias rupturas con los condicionamientos internos y externos existentes. Nuestro proceso de liberación, hacia el cual debe ayudar la educación, deberá ser implementado a partir de soluciones creadas por los propios grupos latinoamericanos, imprimiendo su sello espiritual peculiar o núcleo ético depurado. Cualquier proyecto que desconozca la realidad del ser latinoamericano dejará de ser auténtico y, por lo mismo, válido para nosotros.

La IV Conferencia Internacional de la Unesco celebrada en Bogotá (enero de 1978), advirtió sobre la urgencia de adoptar sólidos instrumentos para la defensa de la cultura interna de América Latina y el Caribe, y denunció la existencia de infiltraciones extranjeras que deterioran nuestros valores culturales, insistiendo en la necesidad de reorganizar la educación con base en contenidos propios de la cultura de cada país. Recomendó estudiar y "tomar conciencia del proceso de aculturación a que son sometidos nuestros niños a través de los contenidos de las tiras cómicas, con el objeto de poder combatir los efectos negativos de ese material", y propuso la difusión de los mitos, leyendas y literatura propias de nuestra cultura amerindia e hispánica, y su incorporación al material de lectura infantil (cfr. Lectura No. 5). Obviamente, el proceso de "aculturación" a que estamos sometidos todos no se realiza sólo mediante los medios que menciona el máximo organismo mundial de la educación sino, fundamentalmente, a través de unos mecanismos y estructuras socioeconómicas que quizás la Unesco misma prefiera callar y ante las cuales —"combatir los efectos negativos de las tiras cómicas"— resulta tan desproporcionado como hablar de la maldad de "Blancanieves" frente a la madrastra... (Completar con Lectura No. 6).

AUTOCOMPROBACION No. 3

Test de proposición y razón

Para responder a esta prueba, debe establecer por separado la verdad o falsedad de cada una de las afirmaciones, y luego buscar por separado la relación que existe entre ambas. Conteste utilizando la siguiente clave:

A: si la proposición y la razón son verdaderas independientemente, y la razón es una explicación correcta de la proposición.

B: si ambas son correctas, pero la razón no es una explicación correcta de la proposición.

C: si la primera porposición es verdadera y la razón es una afirmación falsa.

D: si la proposición es falsa y la razón verdadera.

E: si ambas son falsas.

Después de responder, confronte con las respuestas que se dan al final.

Proposición	Razón
1. *El funcionalismo sustenta una ideología que justifica el statu quo.*	porque *no cuestiona el origen, ni los intereses, ni objetivos últimos del sistema.*
2. *Para Freire la dominación económica en América Latina se mantiene.*	porque *en la mentalidad del pueblo aparece como no legítima.*

Proposición	Razón
3. *En América Latina los proyectos políticos son independientes de los modelos pedagógicos.*	porque *la política y la pedagogía tienen objetivos diferentes.*
4. *En América Latina el modelo pedagógico popular corresponde a los regímenes militares basados en la ideología de la seguridad nacional.*	porque *estos regímenes enfocan los conflictos sociales como problemas de seguridad nacional.*
5. *Las reformas modernizantes de la educación tienden a adecuar a ésta a las exigencias económicas.*	porque *ajustan sus productos a las nuevas exigencias del capitalismo.*
6. *La diversificación de la enseñanza ayuda a la movilidad social.*	porque *la diversificación introduce los cambios profesionales que la moderna economía de mercado requiere.*
7. *Los proyectos políticos de nacionalismos populares fomentan la participación popular en la educación.*	porque *la descolonización tiene una importantísima dimensión cultural.*
8. *En América Latina el desarrollo de la escolaridad en los últimos años ha sido considerable.*	porque *el analfabetismo aún alcanza cifras alarmantes.*
9. *Según la Cepal (1971), se debe incrementar la enseñanza técnica en América Latina.*	porque *a más enseñanza técnica corresponde más mercado de empleo y menos clasismo.*

10. *Los núcleos indígenas, según la II Conferencia General del Celam (1968), deben ser incorporados a las estructuras culturales de la nación.* — **porque** *la incorporación del indígena a la civilización occidental generalmente lo proletariza.*

11. *La clase dominante en América Latina mantiene generalmente un sistema escolar privado paralelo al oficial.* — **porque** *está interesada en una capacitación mejor para servir más adecuadamente al bien común.*

12. *Generalmente la escolaridad fomenta la competitividad y el individualismo que necesita el sistema capitalista para funcionar.* — **porque** *no es necesariamente cierto que a mayor escolaridad corresponda mayor criticidad.*

13. *Tradicionalmente la enseñanza en América Latina ha propiciado una actitud crítica y creativa en el alumnado.* — **porque** *la relación educador-educando ha fomentado el diálogo y la corresponsabilidad.*

14. *En Latinoamérica necesitamos romper con el núcleo ético-mítico que inspira nuestro existir.* — **porque** *no constituye una motivación adecuada para salir de la miseria y de la explotación.*

15. *El proceso de aculturación a que estamos sometidos en América Latina se realiza mediante mecanismos y estructuras tanto socioeconómicas como ideológicas.* — **porque** *lo cultural tiene también bases materiales de tipo económico.*

Respuestas

1. A	*6. D*	*11. C*
2. C	*7. A*	*12. B*
3. D	*8. B*	*13. E*
4. D	*9. E*	*14. E*
5. A	*10. D*	*15. A*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BUGA, Documento de *Los cristianos en la universidad*, CELAM, Bogotá, 1967.

Centro de Estudios Educativos, Editorial, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, No. 3, México. 1971.

Conferencia Episcopal Latinoamericana. *Documentos de Medellín*, Ediciones Paulinas, Bogotá.

Conferencia Interamericana de Educación Católica, *Seminario sobre metodología para una educación liberadora*, Lima, 1971.

Conferencia Latinoamericana de Religiosos, *Pobreza y vida religiosa en América Latina*, CLAR, Bogotá, 1970.

COSER, L., *The functions of social conflict*, The Free Press, Glencoe, 1956.

De LORA, C., "Una triple reflexión acerca de la educación liberadora", en Medellín. *Reflexiones en el Celam*, BAC, Madrid, 1977.

DUSSEL, E., "Hacia una pedagogía de la cultura popular", en *Cultura popular y filosofía de la liberación*, Fdo. García Cambeiro, Buenos Aires, 1975.

FREIRE, P., *Educação como práctica de libertade*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1967.

HUALDE, A., *Pastoral Juvenil*, Ed. Paulinas, Bogotá, 1976.

ILLICH, I., *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Búsqueda, Buenos Aires, 1973.

Jesuitas, Reunión de Oaxtepec, "Reflexiones de un grupo de jesuitas sobre la educación en América Latina", en la revista *Educación Hoy*, No. 10, junio-julio 1972, Bogotá.

METHOL FERRE, A., "Sobre la actual ideología de la Seguridad Nacional, 1977.

MONCADA, A.. *Sociología de la educación*, Edicusa, Madrid, 1976.

PARSONS, T., "La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en *Harvard Educational Review*, XXI, 1959, Traducción en la *Revista de Educación* No. 242, Madrid, 1976.

RAMA, G., "Educación y modelos de desarrollo: sus implicaciones para América Latina", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IV, No. 3, México, 1974.

REICHEL, G., "El misionero ante las culturas indígenas", en *El etnocidio a través de las Américas*, Siglo XXI, México, 1976.

Unesco, Examen de los progresos realizados en la esfera de la educación en América Latina y en el Caribe desde la conferencia de ministros de Buenos Aires, Unesco/Minesla/5, Caracas, 1971.

VASCONI, T., *Contra la escuela*, América Latina, Bogotá, 1976.

LECTURAS RECOMENDADAS

*ARNOVE, R., "Políticas educativas durante el Frente Nacional", en la *Revista Colombiana de Educación* No. 1, junio, Bogotá, 1978. Cepal: *Educación, recursos humanos y desarrollo en América*, Nueva York, 1968.

*CATAÑO, G., *Educación y sociedad en Colombia*, U.P.N., Bogotá, 1975.

*ROUX, F., "La economía de la educación en Colombia", en *Revista Javeriana*, vol. 89, No. 394, mayo, 1973, pp. 379-390.

*DUSSEL, E., "Hacia una pedagogía de la cultura popular", en *Cultura popular y filosofía de la liberación*, Buenos Aires, 1975, pp. 143-157.

Lectura No. 1

BREVES NOTAS SOBRE LA ESPECIFICIDAD DE LA ESCUELA DE LAS SOCIEDADES CAPITALISTAS SUBDESARROLLADAS Y DEPENDIENTES (EL CASO DE AMERICA LATINA)*

Es fácil comprender que no vamos a desarrollar aquí todos los aspectos problemáticos que el título de este apartado sugiere. Me limitaré a señalar en breves proposiciones lo que considero los principales temas a desarrollar.

1. La escuela latinoamericana, tanto en su origen como en su desarrollo —y eso hasta hoy— muestra una notable autonomía en relación con las condiciones histórico-concretas de funcionamiento del aparato productor.

2. Ella emerge, sobre todo, ligada a las características políticas del desarrollo latinoamericano y sus fundamentos se hallan más que todo vinculados a los requerimientos de la dominación ideológica y refleja, en su desarrollo y sus cambios, las relaciones políticas de clase en el ámbito de las sociedades nacionales, y las características que asumiera históricamente, considerando un ámbito más amplio la dominación, primero colonial, neocolonial después. En estas condiciones, la escuela latinoamericana asumió, en su forma más visible, transparente, el carácter de aparato ideológico del Estado.

3. En el período de dominación ibérica (colonial), la educación jugó un papel capital en la "europeización" latinoamericana, operando con dos mecanismos diversos, aunque complementarios en sus funciones. Por una parte, (y por ello la temprana creación de universidades) se trataba de preparar una élite colonial, tanto religiosa como laica (es decir, funcionarios clérigos y también algunos profesionales); por otra, mediante lo que se conoce como "evangelización", de someter a las poblaciones autóctonas a los valores del conquistador europeo, y por lo tanto a éste como clase dominante en la colonia.

4. En los procesos de independización no política y de subsecuente formación de los Estados nacionales —particularmente a partir de la segunda mitad del siglo XIX—, los sectores "liberales" de la clase dominante adjudicaron a la educación un papel fundamental en los procesos que denominaban de "integración nacional", y "civilización de las poblaciones bárbaras" (léase "europeización", aunque ya no hispana. Para los "liberales" latinoamericanos, "Europa" era Inglaterra en la economía y Francia en la cultura). Esto fue sobre todo visible en aquellos países en que, como Chile, Argentina, Uruguay (aunque no sólo en ellos, por supuesto), la clase dominante —compuesta particularmente por una bur-

* Tomado de VASCONI, Tomás, *Contra la escuela*, América Latina, Bogotá, 1976.

guesía terrateniente, y sectores comerciales urbanos ligados a la exportación— sustentaban un proyecto de integración a la economía internacional en desarrollo, hegemonizada en ese período por Inglaterra. Este proyecto suponía una "modernización" de las estructuras institucionales, particularmente del Estado, el que iba a asumir las características formales del Estado liberal-democrático capitalista, y también una legitimización de aquella misma clase dominante, mediante la difusión (e imposición, bastante violenta en general) de un sistema de valores que quedó expresado en las cartas constitucionales de inspiración liberal y positivista.

5. La expansión de los aparatos educativos observada en las primeras décadas del presente siglo, debe imputarse a la acción de la pequeña burguesía y capas medias urbanas —que a menudo arrastraron tras de sí al proletariado y otros sectores populares—, que se expresó sobre todo a través de los llamados partidos radicales y no a exigencias nuevas a "demandas objetivas" del aparato productor. Esta expansión, desde cierto punto de vista, puede ser calificada como un proceso de "democratización" relativa (si entendemos por ésta, el acceso de nuevos sectores al aparato escolar, esto es, en cuanto organización pedagógica, contenidos de la educación, etc.).

6. El proceso de industrialización iniciado, o acelerado según los países, luego de la gran depresión mundial de 1929, planteó, es verdad, algunas exigencias nuevas a los aparatos educativos montados a fines del siglo anterior. Nuevamente, sin embargo, éstos pudieron dar respuesta a exigencias mayores que aquellas que suscitaron su creación, mediante algunos "ajustes" o "agregados". En este mismo período, es el reformismo "populista" el que llevará más lejos la expansión de la escuela (que se convertirá en un importante instrumento de manipulación del proletariado y otros sectores populares, junto con una política "asistencialista" y la utilización de otro de los importantes aparatos ideológicos de Estado de la sociedad actual: el sindicato, y que desarrollará expectativas con respecto a la misma, que se traducirán en un crecimiento cada vez más rápido de la matrícula (particularmente media y superior), que pronto habría de mostrarse desproporcionada en relación con las posibilidades ocupacionales que ofrecían los mercados nacionales de trabajo (a pesar de la industrialización y la expansión de la burocracia pública y privada).

7. Desde mediados de la década de los 50, se observa un punto de inflexión en la historia del desarrollo del capitalismo dependiente en América Latina. Las condiciones generadas por lo que se ha llamado "el nuevo carácter de la dependencia" se acentúan y profundizan. La inversión extranjera directa en el sector industrial conduce al predominio de la gran empresa monopólica (con el consecuente uso de técnicas de producción que suponen una modificación en la composición orgánica del capital a favor del capital fijo) y a la práctica liquidación del efímero dominio de las "burguesías nacionales" y su proyecto de capitalismo autónomo. Con esto, por un lado, se acentúa la tradicional *super explotación* de la fuerza de trabajo (lo que dificulta o impide por completo continuar con la manipulación de los sectores populares instaurada por el "bonapartismo populista", en tanto ésta supone, al menos en un cierto grado, una mayor participación de los sectores populares en el producto), y, por otro, se genera una exigencia de racionalización de las funciones (tanto públicas como privadas), complementarias a la producción. Y esto, —lo que constituye sin duda un rasgo peculiar en el desarrollo del capitalismo dependiente— sin que se eliminen completamente las condiciones del desarrollo anterior, sin que desaparezca ni sea suplantada por completo la economía "primario-exportadora" (sobre la que

descansó de manera exclusiva el desarrollo latinoamericano durante largas décadas), creando así condiciones sociales y políticas muy singulares que tienen expresión específica en los aparatos educativos.

8. La escuela en América Latina conservó a pesar de las reformas —ya lo observé al pasar— un carácter fuertemente "tradicional". Su estructura general y el tipo de estudios, el modo de reclutamiento de su personal (verdadero "estamento" social, particularmente si nos referimos a la universidad) venían a mostrar ahora su "disfuncionalidad" en relación con los nuevos requerimientos. De todos los sectores —empresarios, tecnócratas, y aun estudiantes y padres de familia—, se cuestiona el predominio de las carreras jurídicas o "humanistas" en relación con las científicas o técnicas, amplios movimientos de reforma —de "modernización"— se encaran, sea por la vía autoritaria (Brasil), sea involucrados en un proyecto burgués-liberal-desarrollista (como el expresado por el gobierno demócrata cristiano en Chile). La tarea no es simple; los sectores más tradicionales de las clases dominantes resisten —como ocurre también en otros órdenes de la economía y la sociedad— y a veces es preciso pactar con ellos frente al enemigo común (el proletariado) que cobra rápidamente conciencia de su condición social de superexplotado. De este modo se realiza un proceso de reforma y modernización, contradictorio, ambiguo, ecléctico que no hace sino sumar nuevas contradicciones a las tradicionales.

9. Sintetizo:

Los aparatos educativos en casi todos los países latinoamericanos están sometidos a reformas *modernizantes*, más o menos importantes, que tienden a ajustar su "producto" a las nuevas demandas derivadas de la modernización del capitalismo dependiente. Por otro lado, deben responder a la "demanda" —social esta vez— de grupos crecientes que aspiran a incorporarse y que van haciendo cada vez más utópico operar con el sistema de "númerum clasum".

10. En esta medida, vamos viendo aparecer en América Latina, con creciente rapidez, aquella contradicción entre "oferta" de la escuela y "demanda" del mercado de trabajo, que es típica de todas las sociedades capitalistas. Pero esta contradicción se halla envuelta en condiciones y contradicciones secundarias, que agravan la situación. Es difícil que la "solución" apuntada más arriba, esto es, convertir al sistema educativo en un lugar de "parking" de la juventud, sea viable en países de lento y trabajoso desarrollo cuyas posibilidades de "invertir" en educación, han llegado en general al límite. Por ello, aquí, el tradicional malestar por las condiciones materiales en que la labor educativa se lleva a cabo, crece rápidamente en directa proporción al aumento de la matrícula.

11. Pero hay más, estas contradicciones aparecen y se agravan y profundizan cuando aún no se han resuelto aquellas derivadas de la falta de acceso a la escuela, aun en sus niveles más bajos. Mientras, por un lado, aumenta la oferta de individuos capacitados que saturen el mercado con la consecuente desvalorización de su mano de obra y el envilecimiento del "título" como medio de promoción social, por otro, los analfabetos, si disminuyen su participación porcentual en la población, en cambio su número absoluto aumenta a través de las últimas décadas.

Así, no sólo para el proletariado y el campesinado, la escuela ya no es una "solución"; la pequeña burguesía amenazada por una proletarización creciente como conse-

cuencia de la acentuación del carácter monopólico del capitalismo dependiente, y vastos sectores de las capas medias, van dejando de lado las esperanzas de lograr una "promoción" a través del aparato escolar.

12. Por último —y ya en el plano más estrictamente ideológico y cultural— el viejo "humanismo" de la escuela europeizante ha entrado definitivamente en crisis sin que el positivismo y el cientificismo, de procedencia norteamericana, hayan logrado el "consenso" necesario para ocupar su lugar. Y esto no es un mero resultado de la confrontación entre "tendencias ideológicas" sino que encuentra una base material en las condiciones en que se opera el proceso productivo, que aplica conocimientos científicos y tecnológicos desarrollados en el centro imperialista. La producción —o lo que en definitiva es lo mismo, las burguesías dependientes para satisfacer sus intereses— no necesita en general científicos o tecnológicos "locales".

13. Así, de este modo, la transformación revolucionaria de la educación latinoamericana enfrenta una doble tarea: por un lado, profundizar y concluir las reformas democrático-burguesas y de liberación nacional, que las burguesías nativas ya no están en condiciones de llevar a cabo; por otra, liquidar las estructuras de la escuela capitalista dependiente e instaurar nuevas normas de educación. Al proletariado, hegemonizando una alianza de clases populares, parece corresponder hoy, en América Latina, la responsabilidad de estas tareas.

Conclusiones

Para concluir estas notas, quiero incluir algunas tesis que por una parte resumen aspectos ya apuntados en los párrafos anteriores y, por otra, intentan abrir nuevas perspectivas problemáticas:

Primera tesis. En la sociedad capitalista la escuela es un instrumento de dominación de la burguesía. La escuela es un aparato ideológico de Estado.

Segunda tesis. La función fundamental de la escuela —como aparato ideológico de Estado— es contribuir a la reproducción en el tiempo de la sociedad capitalista o, lo que es lo mismo, de las relaciones de explotación sobre las que ésta descansa.

Tercera tesis. La escuela capitalista no es simplemente una "máquina bien aceitada" que funciona perfectamente para mayor beneficio de la burguesía. Es también el lugar de múltiples contradicciones que no son sino efectos localizados —y por tanto específicos— de la contradicción entre el proletariado y la burguesía.

Cuarta tesis. En la escuela capitalista, los cuadros docentes —más allá de sus propósitos individuales— operan como agentes ideológicos de la burguesía. Pero a nivel de conciencia —o, subjetivamente, si se prefiere la expresión— reproducen ("viven") las contradicciones objetivas de la escuela capitalista.

Quinta tesis. Los estudiantes, inmersos en el sistema creado por la escuela capitalista, expresan —en la sociedad contemporánea— de la manera más viva, las contradicciones del sistema.

Sexta tesis. No es posible *reformar* la escuela capitalista para utilizarla en una sociedad socialista. El *período de transición* constituye así *un período de destrucción del aparato escolar* —como aparato ideológico de Estado— y de tránsito hacia formas orgánicas superiores.

Una tarea fundamental, que nos impone el futuro, es desarrollar y profundizar en estas dimensiones problemáticas, como forma de contribuir, en un ámbito que si bien limitado resulta altamente significativo, a la superación de la sociedad burguesa y las formas institucionales en que su desarrollo ha cristalizado.

CUESTIONARIO No. 1

1. *Enumere las etapas que señala Vasconi en el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos.*

2. *¿A qué reformas educativas caracteriza el autor como modernizantes en América Latina?*

3. *¿Con cuáles de las tesis del autor está usted de acuerdo y con cuáles no?*

No. En la sociedad capitalista la escuela es un instrumento de dominación de la burguesía. La escuela es un aparato ideológico del Estado

Lectura No. 2

EXAMEN DE LOS PROGRESOS REALIZADOS EN LA ESFERA DE LA EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EN EL CARIBE DESDE LA CONFERENCIA DE MINISTROS DE BUENOS AIRES*

El tratamiento de este punto del orden del día se hizo en sesiones plenarias mediante exposiciones de los ministros y jefes de delegaciones. Introdujo el punto el Sr. A.M. M'Bow, representante del director general de la Unesco, quien se refirió a los capítulos del documento Unesco/Minesla/3 relativos al tema, destacando algunos aspectos de su contenido.

Los párrafos que siguen no pretenden reproducir ni resumir el rico contenido de las diversas intervenciones, sino solamente destacar algunos puntos relevantes y coincidentes de las mismas. Así mismo, las conclusiones son de carácter general y se proyectan a la región en su conjunto; no pretenden, por lo tanto, ser aplicables igualmente a todos sus países, entre los cuales existen considerables diferencias en cuanto a la intensidad y la amplitud en que los diversos problemas se presentan.

Las exposiciones de los ministros y jefes de delegaciones, así como el documento básico preparado por la secretaría de la Unesco, permitieron a la Conferencia identificar los hechos y tendencias más significativas de la educación en América Latina y el Caribe, destacar los problemas que han venido afectando a la misma y los esfuerzos desplegados por los diferentes países para afrontarlos.

El crecimiento acelerado de los sistemas de educación

Se registró con satisfacción el notable crecimiento experimentado por la educación en todos los países y en todos los niveles de la enseñanza y que revela a la educación como uno de los sectores más dinámicos en el conjunto de elementos del desarrollo social de la región.

Al finalizar la década del 60, América Latina se presenta como la región del Tercer Mundo con las tasas más altas de escolarización de su población. En un período caracterizado por un crecimiento demográfico rápido cuya tasa anual (2,9o/o) es la más alta del mundo, la población incorporada a los sistemas educativos ha aumentado, globalmente, con un ritmo aproximadamente dos veces mayor que los grupos en edad escolar.

* Conclusiones del debate general sobre el Punto 7 del Orden del Día, Caracas, diciembre de 1971.

Este crecimiento ha sido especialmente notable y espectacular en los niveles de la enseñanza media y superior, cuya expansión durante el primer quinquenio de la década se operó con una tasa anual del 11,33o/o y el 9,45o/o respectivamente, y dentro del segundo quinquenio, del 7,8o/o y el 10,45o/o.

Esta expansión acelerada de la educación media y de la superior, traducida en una notable expansión de la pirámide educativa en los tramos superiores, es la característica más sobresaliente del desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe en los años recientes, y todo indica que en la mayor parte de los países de la región continuarán e incluso aumentarán durante el próximo decenio las actuales tasas de crecimiento. Un fenómeno digno de atención en el contexto de esta evolución ha sido la creciente participación de la mujer en los beneficios de la educación, cuya matrícula aumentó en una tasa más alta que la de la población escolar en general.

Dos factores se han combinado para determinar este notable crecimiento de la educación en la región: de una parte, la prioridad concedida por los gobiernos a la educación en el contexto de sus políticas de desarrollo, concretada en la asignación a la educación de un alto porcentaje del gasto público y del producto nacional, 21o/o y cerca del 4o/o respectivamente, a nivel de la región, registrándose un buen número de países que sobrepasan este último porcentaje que fuera la meta señalada en la Conferencia de Santiago de Chile en 1962; de otra parte, la explosión de la demanda de educación por una población cada vez más consciente de su derecho a la educación y del valor de la misma para la participación plena en los procesos económicos, políticos y sociales del desarrollo nacional.

Este crecimiento que las cifras revelan no es simplemente cuantitativo, sino que tiene un sentido cualitativo: el paso de sistemas de educación consagrados hasta tiempos no remotos a una minoría, a otros en que las masas de la población van teniendo acceso creciente. En esta forma, los países de la región albergan actualmente en las instituciones escolares un potencial de recursos humanos con el que no contaban hasta hace pocos años para afrontar su destino futuro.

Problemas mayores de la educación en América Latina y el Caribe al iniciarse la década del 70

Sin embargo, paralelamente a la satisfacción por esta expansión global de los sistemas educativos, la Conferencia expresó su preocupación por una serie de graves deficiencias de la educación, algunas de ellas registradas desde tiempo atrás y otras generadas por el mismo crecimiento acelerado de los años recientes.

Los déficit en la educación obligatoria y el problema del analfabetismo

La expansión de la educación primaria impulsada por el proyecto principal iniciado por los países latinoamericanos en 1957 ha sido notable y sus efectos se revelan en la expansión que en la década del 60 ha experimentado la enseñanza media. Sin embargo, dicha expansión de la educación primaria no ha logrado aún la escolarización completa de la población en la edad correspondiente. Cálculos aproximados indican que en 1970 alrededor de 8 millones de niños de 7 a 12 años se encontraban al margen de la educación, declarada por todos los Estados latinoamericanos como universal, gratuita y obligatoria:

América Latina es la única región del mundo en donde el analfabetismo ha disminuido no sólo en porcentaje sino también en cifras absolutas, pasando de más de 41 millones en 1960 a menos de 39 millones en 1970. Sin embargo, esta cantidad es alarmante y el analfabetismo continúa siendo en muchos países de la región uno de los problemas humanos y sociales mayores y un obstáculo a los propósitos de desarrollo económico y político, mediante una participación activa de las masas de su población. La educación de adultos, a pesar de algunos progresos logrados, no ha recibido la atención ni alcanzado el grado de desarrollo que serían deseables.

Los desequilibrios en las oportunidades de acceso, permanencia y progreso en los sistemas educativos

El crecimiento global satisfactorio de la educación en la región encubre serios desequilibrios en las reales oportunidades que tienen los diversos grupos de la población para ingresar a las instituciones escolares y continuar en ellas. Factores geográficos, étnicos, económicos y de índole social, reforzados por deficiencias de los sistemas educativos mismos, originan estas desigualdades, sin que se haya logrado generalizar una acción sistemática y deliberada para contrarrestarlas.

Las disparidades mayores se observan entre las diversas regiones de un mismo país, y en ellas entre zonas urbanas y rurales. En estas últimas, la desigualdad en las oportunidades de educación adquieren su mayor gravedad, y en algunos países también mayor amplitud. Es en el medio rural donde los sistemas escolares de todos los países de la región muestran una menor penetración, una mayor debilidad cualitativa y un menor rendimiento como servicio. La falta de una idea clara acerca de la naturaleza y papel de la educación en estas zonas y de acciones integradas para su desarrollo en que la educación se articula con otros factores, no han permitido a los países concebir y aplicar el sistema educativo más conveniente a dichas zonas.

El rendimiento de los sistemas

La Conferencia vio con preocupación la persistencia de los bajos niveles de rendimiento de los sistemas educativos latinoamericanos, que revelan los índices de deserción y repetición, y la ausencia de una política para remediar la situación, en la que se combinen medidas efectivas de orden social, económico y pedagógico.

Este bajo rendimiento constituye posiblemente la deficiencia más aparente y más grave de la educación latinoamericana. Desde el punto de vista económico disminuye por lo menos en un tercio la productividad de los recursos consignados a la educación. Desde el punto de vista de los educandos y de la sociedad, frustra en gran parte los objetivos que se persiguen en la educación. Las tasas de deserción, combinadas con deficiencias de calidad de la educación y de organización de su contenido, dan como resultado masas crecientes de individuos con educación incompleta. Al nivel primario un gran porcentaje de los que desertan regresan al analfabetismo. Los que lo hacen al nivel de la educación media y superior se incorporan a la sociedad sin una preparación específica mínima de base que les permita incorporarse al mercado del trabajo. Los estudios sobre desocupación y subempleo están revelando que un alto porcentaje de personas sin empleo o subempleados está constituido precisamente por individuos con educación incompleta.

En esta forma, sin que nadie se lo proponga, pero también sin que todavía se arbitren las medidas sistemáticas para disminuir la gravedad del problema, los sistemas educativos se convierten en fuente de frustración individual y social.

Desequilibrios y deficiencias estructurales de los sistemas educativos

El desequilibrio mayor a este respecto es el que se observa en la educación media y superior entre el desarrollo de las diversas ramas y modalidades. El problema presenta su carácter más crítico al nivel de la educación media con la disminución progresiva del porcentaje de estudiantes en las ramas técnicas. De los 9,4 millones de estudiantes que se encontraban en la enseñanza media en 1970, 68,2o/o se encontraban en la enseñanza general y 23,5o/o en la enseñanza técnica. En 1960 los porcentajes eran, respectivamente, de 64,8o/o y 25,7o/o. Este fenómeno se revela en toda su gravedad si se precisa que las necesidades mayores de recursos humanos para las transformaciones sociales y económicas a que aspiran los países se ubican en el sector de los cuadros medios. El problema no sería tan grave, si la educación general tuviera un nivel de calidad y una orientación y contenido que permitieran, a partir de ella, la formación acelerada de tales cuadros, y si existieran las instituciones de entrenamiento vinculadas con el mundo del trabajo, para formarlos.

En la enseñanza superior, el ritmo de progreso de las ramas científicas es menor que el de aquéllas consagradas a los estudios literarios y sociales.

A estos desequilibrios ha de añadirse el hecho de que los países de la región no han encontrado todavía un modelo estructural global de su educación, enraizado en sus propias realidades y necesidades, en el que se asegure la coordinación y complementación entre las modalidades de enseñanza dentro del propio sistema escolar, de éstas con las formas diversas de educación extraescolar, y el aprovechamiento para ambas de los medios modernos de comunicación y transmisión de conocimientos. Hasta el momento la educación en la región más bien presenta la imagen de un conjunto abigarrado de modalidades e instituciones dispersas y sin articulación, con dispersión de esfuerzo y de objetivos.

La calidad de la educación

Los problemas a este respecto se ubican en dos planos muy correlacionados: el de la infraestructura instrumental y los requisitos para una educación eficaz; y el de la orientación y contenido de la educación que se imparte. En el primer aspecto la explosión de la demanda de educación registrada en la década reciente obligó a los países a concentrar la atención en la expansión cuantitativa y a un cierto grado de improvisación en cuanto a locales escolares y personal docente y, en general, a la implantación de instituciones escolares con pobreza de instrumentos didácticos. Todo ello con repercusión directa sobre la calidad. La considerable desproporción entre los gastos de funcionamiento y pago de personal, de un lado, y los de capital, por otro, es un indicador de esta seria situación. En cuanto a la orientación y contenido de la educación, en la Conferencia se señalaron, entre muchos, tres problemas fundamentales. En primer lugar, la escasa vinculación del contenido de la educación con el trabajo y su valor como elemento básico de la formación y el desarrollo del individuo y para su contribución a la construcción de la sociedad.

Valuación ; valoración

En forma particular se consideró que la educación general en la región no incluye este elemento sustantivo y se insistió en la necesidad de una educación en el trabajo y para el trabajo, que genere en los educandos las valuaciones y virtudes necesarias para el esfuerzo humano puesto al servicio de la colectividad.

En segundo lugar, se destacó el escaso desarrollo que la ciencia como contenido y como instrumento de formación general, tiene en los sistemas educativos, en todos los niveles. Situación muy grave ésta en un mundo en que la ciencia es el motor de todo progreso humano y en que los países en desarrollo encuentran en la aplicación de la ciencia y la tecnología a sus necesidades autóctonas el medio de superar la dependencia y de acortar las distancias que les separan de las sociedades altamente desarrolladas.

En tercer lugar, se desarrolló el concepto de que la educación ha de dirigirse a todos los hombres y a todo el hombre, esto último en el sentido de abarcar la totalidad del hombre, siendo injusto y perjudicial a la sociedad que la persona se frustre y sea privada de las posibilidades de desarrollo y de afirmación de sí mismo que toda educación debe promover. Se trata de la educación integral de que siempre se ha hablado, pero que debe ser interpretada a la luz de las características de nuestro tiempo y sus tendencias: una educación que integre la formación intelectual, la valuación y las virtudes del trabajo, el desarrollo de capacidades creadoras, el sentido de la convivencia, y todo ello orientado por la formación moral y la voluntad del individuo de consagrar su conocimiento y acción al progreso de la sociedad y de encontrar su autorrealización humana a través de este servicio a la sociedad cuyo destino comparte.

La planificación y la administración de la educación

La Conferencia registró con satisfacción los avances que ha logrado durante la década reciente en la región, el concepto y la práctica del planeamiento de la educación. Todos sus países cuentan hoy con mecanismos técnicos de planeamiento educativo a nivel ministerial, con funcionarios —aunque en número todavía no suficiente— que han recibido entrenamiento específico para esta función, y en la totalidad de los países se han formulado a lo largo de la década recientes planes de educación.

Sin embargo, parece indispensable un esfuerzo mayor para alcanzar el objetivo señalado en la Conferencia de 1962 y ratificado en la de 1966, de un planeamiento integral de la educación vinculado con la planificación del desarrollo y que sirva efectivamente de instrumento del proceso de formulación de políticas y de administración de la educación. Particularmente se siente la necesidad de que el planeamiento educativo pase de la etapa de simple racionalización del desarrollo cuantitativo de la educación, para añadir a esta dimensión otras relacionadas con su función de evaluación crítica de la eficiencia interna y de la forma en que los sistemas educativos responden a las necesidades de la sociedad. La planificación tendría que llegar a capas más profundas de la problemática de la educación y convertirse en instrumento de adopción de decisiones en materia educativa y de racionalización del proceso de aplicación y evaluación de las reformas e innovaciones en que están empeñados los países de la región.

Por otra parte, el éxito del planeamiento y de la reforma de la educación supone una transformación sustancial de las estructuras y el funcionamiento de la administración

educativa y a la vez un esfuerzo de formación y entrenamiento de su personal. En definitiva, el acierto y el éxito de los cambios que intenten los países en materia de educación dependerán esencialmente de la actitud y calidad del cuerpo docente, de la comprensión que los diversos sectores de la sociedad tengan de la necesidad de los cambios y de la capacidad y eficiencia de la administración de la educación.

Los esfuerzos de mejoramiento y reforma de la educación

Conjuntamente con el examen crítico de los grandes problemas que afectan a la educación en la región, la Conferencia registró con satisfacción los esfuerzos emprendidos desde la Conferencia en Buenos Aires para afrontarlos.

1. Todos los países han hecho esfuerzos considerables por realizar el ideal de asegurar la escuela primaria completa a toda la población en edad escolar. Con este propósito, en el último quinquenio han ampliado considerablemente la red de escuelas, especialmente en las áreas rurales y en las zonas periféricas densamente pobladas de las grandes ciudades, con el consiguiente aumento de las plazas de maestros y la puesta en marcha de planes de construcciones escolares, en muchos casos con ayuda internacional. Así mismo se han incrementado notablemente los programas de asistencia social a los escolares. Al aumento de la ayuda en forma de becas de estudio, alimentos, vestuario, útiles escolares, servicios médicos, colonias de vacaciones, transporte escolar, se añade, en algunos países, el establecimiento de ayudas tales como asignaciones a los padres por cada hijo estudiante, seguro escolar, etc.

2. Ha cobrado importancia la educación preescolar, la cual ha comenzado a extenderse gradualmente hacia los sectores más desfavorecidos de la población, bajo la forma de guarderías y jardines infantiles.

3. Las tradicionales campañas contra el analfabetismo, generalmente discontinuas y por lo tanto de una eficacia muy reducida, han cedido paso al desarrollo de programas de educación de adultos con objetivos más precisos que responden mejor a las necesidades de educación general, de formación social y de capacitación profesional de los jóvenes y de los adultos que no recibieron oportunamente los beneficios de la educación escolar. En casi todos los países de la región existen ya, bajo diversas formas de organización institucional, dependencias técnico-administrativas encargadas de la educación de los adultos y de programas de desarrollo de la comunidad; en algunos, se ha avanzado hacia la concepción de programas de educación extraescolar como un aspecto de la educación permanente, y con tendencia a utilizar todos los recursos educacionales que ofrece la comunidad: prensa, radio, televisión, deportes, recreación, vida cívica y sindical, etc.

4. El escaso rendimiento interno de los sistemas escolares, ha preocupado intensamente a los gobiernos de la región, que han ensayado diversas medidas técnicas, administrativas y de organización escolar para superar el problema. Entre ellas, las más efectivas son los planes de completación sistemática y gradual de escuelas incompletas que están llevando a cabo varios países de la región, y la renovación del sistema de calificaciones y la adopción del régimen de promoción automática en los primeros grados de la enseñanza primaria o básica, con exámenes o pruebas nacionales de fin de ciclo.

5. Los propósitos de modernización y desarrollo de las zonas rurales está llevando a varios gobiernos a concentrar su atención en las necesidades educativas de la población rural y de los grupos étnicos tradicionalmente marginados. En algunos países se aplica la fórmula de los núcleos escolares y de las escuelas concentradas a veces con régimen de internado o de semiinternado, para atender a la población campesina dispersa; en otros, se han iniciado interesantes ensayos que consisten en la determinación de áreas de desarrollo especial en las que se concentran recursos escolares y extraescolares para promover el desarrollo cultural, social y económico de toda la comunidad con participación popular.

6. Los desequilibrios entre los diferentes niveles, modalidades y ramas de la enseñanza, han comenzado a merecer un tratamiento especial en la formulación de los planes de educación. En el nivel de educación media, donde es particularmente acentuado el desequilibrio entre la matrícula de la educación secundaria general y la que totalizan las modalidades de la enseñanza técnico-profesional, se están tomando medidas cuyo perfeccionamiento será muy eficaz: el establecimiento de un ciclo básico común, la formulación de planes de estudio más flexibles con áreas de exploración vocacional, el establecimiento de servicios de orientación educacional, vocacional y profesional, la revisión del ciclo diversificado de acuerdo con las necesidades del mercado de trabajo y, especialmente, el mejoramiento de la enseñanza técnico-profesional procurando dotarla de profesores mejor calificados y de locales y equipos adecuados. En un país se empiezan a ver ya los resultados positivos de una experiencia tendente a favorecer el acceso de las mujeres a las enseñanzas técnicas de nivel medio tradicionalmente reservadas a los varones.

7. Posiblemente, el aspecto en que los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación han sido mayores, es el relativo a la formación y el perfeccionamiento del personal docente y a la profesionalización del personal no titulado en servicio. Varios países han suprimido de las escuelas normales el ciclo de formación general transformándolas en centros profesionales de nivel superior. Algunos países prácticamente han puesto término a sus planes de capacitación de maestros empíricos por haber alcanzado las metas que se habían señalado, y concentran actualmente sus recursos en las actividades de perfeccionamiento sistemático del personal docente. Cabe destacar la reorientación de los centros de capacitación existentes y la creación de otros con la función principal de coordinar el cumplimiento de planes nacionales de perfeccionamiento que, en algunos casos, incluyen también la formación de administradores, supervisores y especialistas en educación. En algunos países estas actividades se han concebido estrechamente ligadas con las de investigación y experimentación educacionales.

8. En varios países se han realizado progresos notables en lo que atañe a la situación socioeconómica del personal docente, tales como la revisión de las escalas de sueldos, la regulación de los sistemas de nombramiento y ascensos, la creación de estímulos especiales para el ejercicio de la docencia, etc. En varios casos se están tomando medidas para cambiar el sistema de nombramiento de profesores de educación media reemplazando el nombramiento por hora por el de profesores de tiempo completo o por el sistema de cátedras.

9. Casi todos los países se han abocado a la revisión de los programas de estudio, procurando actualizar y enriquecer sus contenidos adecuándolos al desarrollo psicosocial

de los estudiantes, a las exigencias del desarrollo científico y tecnológico y a los requerimientos de la sociedad. Algunos países aplican experimentalmente los nuevos programas en un número reducido de escuelas-piloto, extendiéndolos gradualmente a medida que el personal docente se prepara para su correcta aplicación. Simultáneamente, ha habido una preocupación especial por mejorar los textos de estudio; por aumentar la dotación de equipos, laboratorios y material de enseñanza en general, y por perfeccionar la utilización de recursos tales como la radio y la televisión. En algunos países se han empezado a aplicar experimentalmente las técnicas de enseñanza programada en determinadas escuelas técnicas de nivel medio y en la educación superior.

10. Se generaliza la preocupación por los problemas de la administración de la educación y varios países han emprendido acciones tendentes a mejorar sus mecanismos, métodos y procesos, así como a la capacitación del personal.

En los países con sistemas administrativos fuertemente centralizados se aplican iniciativas de descentralización y regionalización, y en aquéllos con organización política federal se buscan medios que permitan la formulación y ejecución de políticas educativas de índole nacional. En uno de los países se intenta aplicar el concepto de la educación como un servicio nacional, en relación con el cual la función del Ministerio de Educación consistirá en promover y coordinar la totalidad del esfuerzo educativo de la nación.

11. En los años recientes, algunos países de la región han introducido reformas en la estructura de los sistemas educativos. Tales reformas tienden a superar la desarticulación entre la educación primaria y la educación media, mediante el establecimiento de un nivel de educación básica de 8 ó 9 años de duración, con un curso o ciclo de orientación al que se atribuye la responsabilidad de facilitar la continuación de los estudios y de asegurar una racional distribución de los alumnos en las diferentes ramas o modalidades de la enseñanza media de 3 ó 4 años de duración. La diversificación de esta última es un problema que ha dado lugar a diferentes fórmulas de solución en los distintos países.

Un país ha adoptado una solución más radical que consiste en suprimir la enseñanza media, nivel que ha sido absorbido parcialmente por la educación básica y la superior, respectivamente. La educación superior, por su parte, se ha estructurado en diversos niveles, de acuerdo con las necesidades del desarrollo nacional. La creación de carreras cortas de nivel superior se ha extendido ampliamente en la región.

Las reformas de la educación han respondido en los diversos países a motivaciones diferentes. En algunos casos se inspiran en el propósito de superar deficiencias internas de los sistemas educativos y de modernizarlos. En otros casos, las reformas obedecen a motivaciones de índole política y social y se persigue que la reforma sea una parte y un instrumento de las reformas estructurales de la sociedad misma.

Se abre paso la idea de una educación liberadora que contribuya a formar la conciencia crítica y a estimular la participación responsable del individuo en los procesos culturales, sociales, políticos y económicos.

Se observa una tendencia a comprometer la participación de toda la comunidad en la reforma de la educación. En varios países se han realizado seminarios o congresos nacionales con participación de profesores, padres de familia, estudiantes, organizaciones empresariales y sindicales.

Uno de los participantes en el debate general expresó la idea de que es necesario institucionalizar la innovación, para convertirla en un proceso continuo y permanente.

Se hizo mención a los graves problemas del desempleo que afrontan algunos países y a la necesidad de que las reformas y el planeamiento de la educación tengan muy en cuenta dicho problema y se orienten en el sentido de contribuir a su solución.

12. Finalmente, se hicieron referencias y se expresó satisfacción por la valiosa y efectiva cooperación que la Unesco ha prestado a los gobiernos y a los países en su esfuerzo por extender la educación a sectores cada vez más amplios de la población y adecuarla a las necesidades en rápida evolución de las sociedades de América Latina y del Caribe.

CUESTIONARIO No. 2

1. *Enumere las características de los sistemas educativos en América Latina que señala este Documento.*

2. *¿Cree usted, como afirma el Documento, que "la ciencia es el motor de todo progreso humano"?*

3. *¿Cree que la referencia que hace a la educación liberadora encaja en el contexto general del Documento?*

Lectura No. 3

ENSEÑANZA MEDIA, ESTRUCTURA SOCIAL Y DESARROLLO EN AMERICA LATINA*

I. *Introducción*

En el presente trabajo se analiza el desarrollo de la enseñanza, en particular la enseñanza media, a la luz de las diversas interpretaciones sobre el fenómeno educativo, con el objeto de precisar los rasgos originales que presenta la estructura de la enseñanza en América Latina, entendida como la configuración de los niveles educativos en la región. Para ello es indispensable comparar esta estructura con la que tuvieron o tienen países hoy más desarrollados. La comparación permitirá, además, considerar con mayor amplitud los problemas de la relación entre educación y desarrollo.

He aquí las hipótesis que sirven de punto de partida:

a. La estructura de la educación en América Latina no reproduce el proceso que conocieron los países europeos en etapas anteriores de su desarrollo. La gran diferencia radica en que estos países lograron desde comienzos de siglo una cobertura casi total de la población en un ciclo de enseñanza primaria que homogeneizó las respectivas sociedades, limitando simultáneamente la enseñanza media y superior a un porcentaje mínimo de matrícula. Mientras tanto, en América Latina la escolarización total de los niños sigue siendo, aun en los países más avanzados, una meta por lograr.

b. En comparación con lo que ocurre en la etapa actual de los países medianamente desarrollados en Europa, en América Latina se ha expandido la enseñanza media cubriendo un porcentaje igual o superior de la población en edad teórica de asistir que el que registran aquellos países. Esto se ha logrado pese a que sólo alrededor de la mitad de los niños elegibles concluyen el ciclo primario de 6 años promedio.

c. Inicialmente la expansión de la enseñanza primaria o básica en los países actualmente desarrollados no dependió tanto de las demandas de la industrialización como de motivaciones éticas, religiosas y fundamentalmente políticas. La cobertura del sistema educativo primario fue una consecuencia de proyectos de integración nacional, de movilización o de control político o de valoraciones ideológicas, que se adelantaron a las fu-

* Documento presentado conjuntamente por la Cepal y el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social a la Conferencia de Ministros de Educación convocada por la Unesco, Caracas, diciembre de 1971.

turas demandas de educación que pudieran derivar de la industrialización en expansión. De igual forma, en América Latina los países más avanzados en educación originalmente tuvieron la misma motivación al desarrollar su enseñanza básica.

d. América Latina tiene una peculiar estructura educativa; mientras mantiene altos porcentajes de población por debajo del umbral educativo mínimo o marginados de la enseñanza, conoce un pujante crecimiento de la enseñanza media, con relativa autonomía de las condiciones de desarrollo y urbanización, configurando una situación de progresiva diferenciación. La falta de homogeneidad de base en los diversos niveles de educación produce profundas y graves consecuencias en el desarrollo económico y social.

e. El crecimiento de la enseñanza media demuestra que los grupos sociales que son sus potenciales usuarios tienen una capacidad de presión sobre los centros de decisión muy superior a la que poseen en otras sociedades. Sin embargo, la presión no guarda una relación directa con el mercado de empleo, sino con una dura competencia por acceder a la parte desarrollada del mercado de empleo existente en cada sociedad latinoamericana.

f. Dado que la mayor cobertura de la enseñanza media no se origina en el desarrollo ni en la expansión de mercados de empleos cualitativamente exigentes, el papel activo que puede desempeñar la enseñanza en el proceso de desarrollo dependerá más de los contenidos y las orientaciones de la enseñanza que del mero crecimiento de las tasas de escolarización.

Educación y estructura social

Los distintos aspectos analizados en este capítulo plantean la necesidad de un enfoque múltiple de las relaciones entre los tipos de instrucción y la estructura social global.

a. En primer término, es evidente que la incapacidad de los sistemas de enseñanza para cubrir toda la población en un nivel o grado mínimo de instrucción está vinculada a la naturaleza del mercado de empleo. El sistema económico considerado como totalidad no requiere en todos los casos de una mano de obra con un mínimo de educación y calificación técnico-científica. Hay un polo altamente desarrollado de la economía que, para dar ocupación, exige altos niveles de instrucción, un sector medio que se satisface con niveles de instrucción irregulares y que emplea desde apenas alfabetizados hasta técnicos de nivel superior, y finalmente un sector económico marginal que ocupa, cuando lo hace, a analfabetos y escolarizados incompletos. El nivel tecnológico de este sector es tan bajo que para el desempeño de los roles ocupacionales que lo integran no se requiere sobrepasar el umbral educativo y el aprendizaje "profesional", cuando existe, es tan escaso que se logra por imitación o transferencia personal. Si, para funcionar la economía requiriera efectivamente recursos humanos que en todos los casos tuvieran un mínimo de enseñanza primaria, los sistemas educativos se extenderían cubriendo a toda la población en edad escolar e incluso cobraría real importancia la instrucción de adultos y con tal objetivo actuaría no sólo el Estado sino también las empresas y organizaciones económicas.

b. En segundo término, es igualmente evidente que si los grupos sociales que controlan el poder se propusieran la instrucción de masas, ello sería factible para la mayoría

de los países de América Latina a condición de optar por una vía que implicara limitar los gastos de funcionamiento en otras áreas —por ejemplo, las fuerzas armadas— y redujera el consumo de los grupos de más altos ingresos en beneficio de una disponibilidad de recursos que se asignarían a la instrucción de masas.

c. En tercer término, la experiencia de los países europeos que, sin ser los más desarrollados llevaron a cabo la escolarización de masas a comienzos de siglo, y la experiencia de los países precozmente adelantandos en materia de enseñanza en América Latina que iniciaron el mismo esfuerzo en la misma época, muestra que incluso en sociedades de predominio rural la escolarización se efectuó en todos aquellos casos en que se planteó como prioridad la socialización de la población transmitiendo los valores predominantes en su sistema social. Los objetivos finales fueron muy variados, desde la integración nacional de poblaciones multinacionales derivadas de la inmigración, hasta la socialización política en un determinado esquema de valores que lograra un consenso indispensable frente a la quiebra de formas tradicionales de dominación, pasando por el objetivo de preparar al ciudadano para nuevos sistemas políticos emergentes. Inversamente, si la sociedad continúa rigiéndose por formas tradicionales de dominación no sujetas a discusión —relaciones de servidumbre, de colonialismo interno, semifeudales, de caudillismo, de paternalismo, etc.—, la enseñanza deja de ser prioritaria para los fines políticos indicados y su desarrollo será, por lo tanto, muy débil.

d. En cuarto término, las relaciones entre desarrollo y enseñanza pueden establecerse en forma indirecta por las demandas de grupos sociales movilizados por el proceso de desarrollo. En América Latina, donde las relaciones entre la industrialización y la modernización económica de una parte y la instrucción como prerrequisito para la ocupación son de naturaleza equívoca, la correlación urbanización-expansión de la enseñanza se realiza a través de la movilización social de los grupos urbanos. La condición urbana permite percibir la existencia de un sector económico desarrollado que ocupa a personas con instrucción mediana y alta, lo cual sirve de estímulo para que parte de la población intente acceder a esa condición por la vía educativa. La percepción de que existe un área desarrollada y la orientación positiva hacia la movilidad social ascendente explican una fuerte demanda de enseñanza no motivada directamente por el promedio de los requerimientos de calificación para la estructura de la ocupación que existe en la economía urbana. El efecto de demostración que tiene la existencia de polos de desarrollo y de áreas económicamente modernas es seguramente más importante para entender la demanda social de enseñanza y en consecuencia su extensión, que los requerimientos en cuanto a calificación de mano de obra que pueda tener la actual estructura económica urbana.

e. La relación entre desarrollo y enseñanza se daría en este caso mediante la intermediación de las estructuras sociales. El desarrollo influye en forma directa e indirecta en la urbanización, las nuevas estructuras urbanas establecen condiciones potenciales de movilización de grupos sociales cada vez más numerosos con capacidad de presionar sobre el poder político y obtener extensión de la oferta de enseñanza, y a su vez la demanda de instrucción está directamente condicionada por las exigencias en cuanto a calificación de los sectores desarrollados de la economía y en forma indirecta por el estímulo a la movilidad social por la vía educativa, que se genera por la sola presencia de un sector de ocupación e ingresos privilegiados en relación con el promedio urbano.

f. Las clases medias urbanas son las que mejor utilizan la oferta educativa y buena parte de la presión que encabezan para lograr su expansión revierte en estas clases sociales como beneficio exclusivo. Los estratos sociales inferiores, en virtud de las condiciones socioculturales deprimidas que los caracterizan, no tienen capacidad de lograr que las asignaciones de la oferta estén relacionadas con sus necesidades, y aun existiendo la mera oferta es insuficiente como condición de logro, en virtud de los obstáculos en su desarrollo intelectual, su pertenencia a una subcultura distinta de la transmitida en el sistema escolar, los requerimientos de ingreso al mercado de empleo a edades tempranas, etc.

La creación de un sistema educativo incapaz de incorporar a la totalidad de la población escolar en un ciclo básico, pero que otorga a un sector minoritario oportunidades de enseñanza hasta edades avanzadas y en ciclos del mismo carácter, es una manifestación directa de cómo la estructura de la enseñanza está condicionada por la presión de las clases medias, que a la postre son las principales consumidoras de la oferta de enseñanza.

g. Entre los diversos tipos de participación social, la enseñanza es el sector en el que la participación es más extensa. La afirmación es válida si se recuerda lo que ocurre con la distribución del ingreso por categorías sociales, la asignación en materia de viviendas y servicios urbanos o la seguridad social. Comparativamente y para todos los países, la política de desarrollo social ha alcanzado sus logros mayores en materia de educación.

La posición relativamente privilegiada de la enseñanza se origina en varios factores no siempre congruentes: i. la relación estrecha que tiene con los valores declarados por los distintos sistemas sociales de los países de América Latina genera un esfuerzo constante, a cargo de diversos grupos sociales, por aproximar la realidad a dichos valores; ii. de las distintas demandas de participación social, la oferta de enseñanza es la más fácilmente realizable desde el punto de vista económico por su menor exigencia en inversiones; iii. la extensión de la enseñanza permite a la estructura del poder atender las demandas de ocupación de sectores de clases medias o en ascenso hacia ellas. En muchos países de la región la "empresa educativa" es la que individualmente tiene mayor número de funcionarios y técnicos y, de hecho, en algunos países el principal mercado de empleo para intelectuales, considerados en su sentido más amplio, es la docencia en los distintos grados de la enseñanza. La expansión de la enseñanza secundaria y superior crea una demanda de empleos congruentes con la formación en los niveles medio y superior que, en ausencia de una tasa de desarrollo económico considerable, sólo puede ser satisfecha con la ampliación de la misma oferta educativa; iv. esta oferta puede actuar como agente de postergación de demandas sociales. Diversos grupos muestran que grupos sociales de posición inferior en la escala de estratificación social están más dispuestos a aceptar privaciones si simultáneamente el Estado está ofreciendo oportunidades de enseñanza para los hijos; v. la expansión de la enseñanza permite la transmisión de los valores dominantes en el sistema social a masas de población que en virtud de la urbanización han quedado desligadas de los medios tradicionales de control social.

El conjunto de factores reseñados explica la mayor participación de la población en la educación, en comparación con los otros sectores sociales, lo que refuerza la acción contradictoria que sobre la educación ejercen las distintas demandas de los sistemas económicos, ideológicos, de clase y de poder. Resultado de todo ello es la estructura educativa original que tiene América Latina en relación con las sociedades desarrolladas del pasado y del presente.

En esa estructura la enseñanza media tiene una posición especial cuyo análisis no se agota con las observaciones precedentes. En las páginas siguientes se considerará el concepto de enseñanza media y las relaciones específicas de ese nivel de enseñanza con las clases sociales, el cambio social y el empleo.

Algunas conclusiones

En las condiciones actuales de cambio de las estructuras económicas y sociales de América Latina, no debe considerarse *a priori* como un factor disfuncional del desarrollo el hecho de que la enseñanza general constituye la enseñanza media por excelencia en la mayor parte de los países. El juicio de funcionalidad o disfuncionalidad dependerá de los contenidos de esa enseñanza general, de su orientación valorativa, de su coordinación con otros niveles más especializados de enseñanza y de su relación con las demandas de la economía.

En muchos países de la región, parte de la enseñanza general o secundaria ha sido declarada enseñanza básica, pero sus contenidos y su orientación valorativa no son muy diferentes de los prevalecientes en la tradicional enseñanza preuniversitaria. En primer término, la ciencia sigue ocupando una parte menor en el escaso número de horas de clases, y lo que es más grave, persisten los defectos que presenta su enseñanza, entre los cuales se deben recordar los que menciona Unesco: contenidos anticuados, ausencia de conceptos unificadores, presentación de la ciencia como un conjunto inmutable de verdades, falta de actividad experimental, crítica escasez cuantitativa y cualitativa de docentes, ausencia de equipos y materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias, etc.

En segundo lugar, en la mayor parte de los planes de enseñanza general no figura la formación tecnológica, con lo cual la formación científica queda desprendida de su prolongación en el campo de la modificación y realización de procesos productivos y limitada a un puro concepto intelectual.

Por último, la enseñanza no incluye prácticas de trabajo ni experiencias que permitan vincular ciencia con tecnología y su aplicación a la materia misma. Las llamadas clases de taller en muchos sistemas de enseñanza siguen un patrón más cercano al *hobby* o más vinculado a una concepción artesanal del trabajo que a la concreción práctica de categorías científicas y tecnológicas. Esto se manifiesta en situaciones en las que, mientras se enseñan teóricamente ciencias físico-químicas, simultáneamente los talleres de enseñanza son malos remedos de la formación de artesanos carpinteros, por ejemplo.

Muchos autores y declaraciones de políticas se han referido al problema de los valores de clase media como hostiles al trabajo manual y en consecuencia responsables de la orientación predominante de los jóvenes hacia actividades no manuales. El papel que los sistemas de valores y otros factores pueden desempeñar en este marco ha sido analizado *in extenso* en la obra de las Naciones Unidas titulada *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina.* Para los fines de este ensayo, basta considerar la naturaleza del mercado de empleo y la formación que los estudiantes reciben en la enseñanza media general. La primera ya fue considerada; en cuanto al segundo aspecto no puede sorprender el rechazo de formas de trabajo que no fueron presentadas como vinculadas al quehacer intelectual, y que cuando se practican se miran más como *hobbies* que como formas

de producción y frente a las cuales los egresados de estos tipos de enseñanza media se sienten totalmente ajenos; más aún, en la mayor parte de los casos son incapaces de manipular objetos en lugar de papeles o ideas.

Una enseñanza general, de contenidos similares a una enseñanza preuniversitaria, por el hecho de expandirse en volumen no se transforma en enseñanza básica y sus egresados no pueden tener otra aspiración que o bien la de continuar estudios superiores o bien incorporarse al mercado de empleo burocrático o al sector terciario en general.

La orientación de la enseñanza tiene vinculaciones de acción y reacción con el mercado de empleo. El sector burocrático y, en general, el terciario moderno no puede seguir creciendo indefinidamente. En muchos países del área, un ejemplo es Uruguay, la capacidad de absorción de esa parte del mercado de empleo ha llegado a agotarse pese a todos los expedientes utilizados para mantener su tasa de crecimiento mucho más allá del nivel razonable y necesario. Las posiciones vacantes disponibles en cada año no sólo son pocas sino que son disputadas por un número cada vez mayor de postulantes. En condiciones de dura competencia se produce un esfuerzo incesante por vencer en la disputa por el empleo adquiriendo niveles cada vez más altos de conocimientos formales, realizando todos los ciclos de enseñanza media y continuando estudios universitarios o superiores. Simultáneamente los empleadores se encuentran en condiciones de exigir niveles formales educativos cada vez más altos a los postulantes para ocupar posiciones que no los requieren. Se supone que un individuo con la enseñanza general completa tendrá una capacidad mayor que uno que sólo realizó un ciclo y por tanto mayor que la persona que únicamente realizó la primaria. El requerimiento repercute en una subutilización de los recursos humanos educados disponibles, ya que la capacitación educativa es, en estos casos, excesiva para las exigencias del cargo y si bien es probable que la ejecución del mismo tendrá un rendimiento superior, la subutilización de la capacidad repercute desfavorablemente en el desarrollo económico por la escasa tasa de retorno de la inversión educativa. A su vez, las mayores exigencias de los empleadores sostienen e incrementan mayores demandas de enseñanza media larga, ya que sólo con estudios más prolongados se lograría obtener posiciones superiores.

Este proceso de "desvalorización de la enseñanza" tiene consecuencias negativas en múltiples sentidos:

i. Fomenta un crecimiento de la enseñanza media de ciclo largo y de la superior por encima de los requerimientos de los sistemas económicos, que desemboca en múltiples formas de desaprovechamiento: subutilización de capacidades por desajuste entre la formación y el rol desempeñado; subutilización por los mecanismos de múltiple ocupación con rendimientos inadecuados en cada cargo, pero de una acumulación necesaria en un mercado de empleo estrecho; remuneraciones bajas con el consiguiente desaliento en el trabajo; ubicación de personas en cargos aparentemente congruentes con la formación, pero que en virtud de la proliferación de creaciones carecen de apoyo instrumental para el ejercicio adecuado de los mismos; y finalmente, alternativa de la emigración de técnicos costosamente formados por el país.

ii. Anula los efectos de movilidad social ascendente para ciertas capas sociales que entre generaciones de padre e hijo ascienden del analfabetismo a la escolarización completa para descubrir que una cantidad de roles ocupacionales que deberían estar reservados para personas de ese nivel de instrucción son disputados por quienes tienen cursos de enseñanza media.

iii. Consume una parte creciente del gasto educativo en la enseñanza media de ciclo largo y en la superior en desmedro de las asignaciones necesarias para que toda la población realice un ciclo básico.

Los efectos de la expansión de la enseñanza media sobre el cambio económico y social de América Latina se deben estudiar desde muchos ángulos. En las páginas anteriores se ha insistido en la importancia de la formación de un amplio sector de la población con conocimientos que les permita participar en los nuevos procesos tecnológicos de producción y los nuevos que serán creados, sin duda, en el próximo cuarto de siglo. La amplia disponibilidad de recursos humanos educados en algunos países de la región les otorga inmejorables condiciones para dar el salto hacia una sociedad técnica, que es fundamentalmente una sociedad educada. Poseen sectores de población con una formación de base adecuada para realizar ciclos de actualización y complementación de estudios que les permitan incorporarse a nuevas formas técnicas de producción y organización sin necesidad de incurrir en gastos prohibitivos. Sin duda, hay que admitir que en dicha etapa la carencia de una base homogénea de estudios para toda la población creará dificultades muy graves por la existencia de desocupados, porque serían inocupables desde el momento en que su bajo nivel educativo los hace irrecuperables.

Al lado de esa funcionalidad potencial para el desarrollo pueden existir otros efectos que no por estar menos a la vista se pueden pasar por alto como inexistentes para el proceso de cambio social. Entendido éste en un sentido amplio, el proceso político puede ser y es, en muchos casos, más importante que los cambios en la infraestructura económica. Históricamente está demostrado que en muchos países el motor de cambio estuvo en la modificación de la estructura de poder, al llevar a ésta a grupos con proyectos coherentes de desarrollo como objetivo intermedio en la realización o concreción de un cambio social.

América Latina conoció, en diversos grados, sistemas políticos que tuvieron en común el que se originaran en la movilización heterónoma de grupos sociales hasta ese momento excluidos del sistema de decisiones y, en muchos casos, de la vida nacional. La condición de no integrarlos al sistema social se modificó con las migraciones rural-urbanas y con las diversas y parciales formas de participación que encontraron en la urbanización, y también, aunque no siempre, en las ocupaciones del sector moderno de la economía.

La presión creada por esta incorporación promovió cambios en las relaciones entre las clases sociales, tanto más intensos cuanto coincidieron con la industrialización, y se generó un nuevo sistema político de naturaleza diferente de la democracia limitada que prevalecía anteriormente en casi todos los países. La ideología, el liderazgo, el tipo de proyectos de desarrollo nacional y el lenguaje político expresaron, de una u otra forma, el cambio cualitativo operado en la sociedad. Los ajustes para hacer funcionar el sistema sin cambios estructurales fueron también formas de respuesta a la participación de masas no politizadas.

enrolar.

Hay que preguntarse si esos ajustes, en virtud de los cuales funciona la mayor parte de los sistemas políticos de América Latina, continuarán siendo adecuados cuando sectores que varían entre un quinto y la mitad de las nuevas generaciones tienen educación formal de enseñanza media, y encuentran progresivas dificultades para incorporarse en el sistema social.

La educación supone un cambio cualitativo en un sector del cuerpo cívico para el cual muy pocos sistemas políticos tienen canales adecuados de participación. Las formas populistas crearon, u obligaron a crear en otros países, diversos mecanismos que se pueden resumir en la fórmula de apertura sin participación. Esos mecanismos lucen muy poco adecuados ante sectores cuya educación formal y cuya socialización política les permite reclamar otras formas de participación en las decisiones políticas.

La capacidad de los sistemas políticos de incorporar esa nueva masa dependerá de la capacidad de sus respectivos sistemas económicos para dar ocupación a sectores crecientes de educados y de la habilidad para fomentar una movilidad individual sin que cambien las relaciones entre las clases sociales. Inversamente, en aquellos países en los que la contradicción entre la expansión de la enseñanza media y el retardo del desarrollo económico o el retardo específico del mercado de empleo constituya una brecha creciente, el sector educado seguramente pondrá en tela de juicio tanto el sistema político como las estructuras sociales, lo cual puede llevar a desajustes y aun violencias políticas.

Los efectos de la falta de homogeneización educativa posiblemente también tengan repercusiones políticas considerables. Por una parte, un sector de la población, al quedar en el analfabetismo o por debajo del umbral educativo, casi seguramente participará del sistema marginal de producción, y políticamente es posible que quede en condiciones de dominación tanto ideológica como por la dependencia en relación con los canales de la política de clientela. En el otro extremo, un sector de jóvenes ampliamente educados posiblemente alcance niveles de politización y discusión política muy elevados, pero tendrá grandes dificultades para transmitir sus ideologías al sector más dominado, por las distancias sociales y culturales que existen entre ambos y por estar ajenos a los mecanismos de dominación que permite el enrolamiento del sector con condiciones insuficientes para acceder a la ciudadanía plena.

La polarización educativa se repetiría en el ámbito político en una situación en que la legitimidad del poder pudiera ser reconocida como absoluta por un sector y negada radicalmente por otro.

Como son las clases medias las usuarias de la educación, y como se producirán en relación con ellas los mayores problemas de mercado de empleo —para los sectores marginales el problema siempre existió, pero la capacidad de acción es completamente distinta—, es muy posible que en América Latina se presencien en el futuro inmediato procesos de movilización política en que las masas sean aportadas por las clases medias y el sector proletario organizado, que son a la vez los sectores integrados y educados en el sistema.

Pudiera ser, si estas hipótesis tuvieran alguna validez, que una de las formas por las cuales la expansión de la enseñanza contribuiría al cambio social y eventualmente al desarrollo económico, consistiera en la modificación cualitativa de un sector del cuerpo cívico en condiciones de ejercer demandas y modificar la naturaleza del sistema político.

CUESTIONARIO No. 3

1. *¿Qué diferencias anota el Documento entre el desarrollo escolar en América Latina y Europa?*

2. *Además del factor económico, ¿qué otros factores señala el Documento que han intervenido en el desarrollo de los sistemas educativos en América Latina?*

3. *¿Qué relación establece el Documento entre educación y estratificación social en América Latina?*

Lectura No. 4

ENSAYO SOBRE LA EDUCACION EN AMERICA LATINA*

Esnesto Sábato reflexiona sobre la educación

En el dilatado repertorio de mi ignorancia ocupan un lugar destacado los reinos vegetal y animal, hasta el punto de poder considerarme como un negativo del profesor Buffon. Profeso ese género de conocimientos que consiste en distinguir a primera vista un caballo de una cebra, un eucalipto de un plátano. Pero más allá de esas categorías diáfanas se extiende la ambigua región de las acacias y el misterioso territorio de los cotiledones y fanerógamas. Alguien ha dicho que la cultura es lo que queda cuando se ha olvidado la erudición. No se si me he convertido en un hombre culto, pero puedo garantizar que ya olvidé en forma casi total lo que me inyectaron a lo largo de mis estudios primarios y secundarios como paradójico resultado de querer enseñarnos todo. De las infinitas puntas y cabos que memoricé sólo me han quedado el cabo de Buena Esperanza y el cabo de Hornos, seguramente porque a cada paso aparecen en los periódicos. De la maraña de Grosso Chico y Grosso Grande, Acevedo Díaz y Picasso Cazón, Seignobos y Malet, Cabrera y Medici, entreverados en mi subconciencia con la emulsión de Scott (del que sí recuerdo nítidamente al sujeto con capote marinero y un bacalao al hombro en virtud del mecanismo estudiado por el Dr. Pavlov), se me aparecen como en un confuso sueño paracrónico las líneas punteadas de la expedición al Alto Perú, gente que camina de perfil entre pirámides, barbudos que llevan de una cuerda a toros alados, enigmáticas palabras como la ya mencionada cotiledón y otras como metacarpio, nombres como Pepino el Breve de no sé qué siglo y un señor de bigotes que, con expresión indiferente y gemelos en los puños, muestra el aparato descubierto en su vientre abierto. ¿Será eso lo que Max Scheler llama cultura?

Hace muchos años, mientras recorríamos la Patagonia en un jeep, el ingeniero forestal Lucas Tortorelli me explicaba el dramático avance de la estepa en cada incendio de bosques, y la defensa que cumplen los cipreses: duros y estoicos, aguantando la adversidad, cubriendo a sus camaradas como una legión suicida de retaguardia. Entonces pensé lo que podría llegar a ser la enseñanza de la geografía si se la vinculara con la lucha de las especies, a la conquista de los mares y continentes, a una historia del hombre patéticamente unida a las condiciones terrestres. No es pura imaginación mía, estoy recordando a maestros que alcanzaron a transmitirnos algo de la epopeya humana; una historia que no resultaba una mecánica (e inútil y triste y justamente olvidable) retanna de nombres y fechas,

* SABATO, Ernesto, Ensayo publicado originalmente en el suplemento literario de *Clarín*, mayo 11 de 1978, Buenos Aires.

sino el formidable fresco de naciones que se levantaron sobre sus propias precariedades, como Venecia de sus pantanos para lanzarse a la conquista de su grandeza.

Pero no sólo se trata de las repúblicas e imperios, sino de la totalidad de la cultura como conquista del hombre, como aventura del pensamiento y la imaginación: desde el invento de la rueda hasta la filosofía, desde los primeros signos inventados por los seres humanos para comunicarse hasta las más sutiles creaciones de la música. Aventura que el discípulo debe sentirla como tal, en un combate emocionante contra las potencias de la naturaleza y de la historia. No enciclopedismo muerto, ni catálogo, ni ciencia hecha, sino conocimientos que se van haciendo cada vez en cada espíritu, como inventor y partícipe de esa historia milenaria. No información sino formación. "Saber de memoria es no saber", aseveraba Montaigne. Unicamente así puede lograrse ese hombre culto que constituye el ideal de una comunidad, no es individuo polimático que conoce muchas "modalidades de las cosas", según la expresión de Max Scheler, ni tampoco el que únicamente es capaz de dominar y predecir; porque aquél es un simple erudito, y éste un puro hombre de ciencia, sino quien detenta un conjunto de elásticos sistemas que confieren la intuición, el dominio y la valoración de la realidad.

No estoy desdichadamente hablando del pasado. Hace poco leí la clase escrita de un alumno aplazado porque había olvidado no sé qué porcentaje de esa famosa lista de puntas y cabos. También he ojeado un prestigioso texto de literatura que actualmente se usa en nuestros colegios, y sólo en el capítulo dedicado al siglo XVIII español recorro un catálogo de nombres por cuya ignorancia yo sería castigado por un profesor puntilloso: Diego de Torres, Emilio Lobo, Ramón de la Cruz, García de la Huerta, Cadalso y Vásquez, Alvarez Cienfuegos, Juan Gallego, Manuel José Quintana, Lista y Aragón, Félix Reinoso, José María Blanco y José Marchena: con sus correspondientes fechas de nacimiento y muerte, con los títulos de sus libros, libros que nadie de mi conocimiento conoce, sin que por eso sufra su condición de persona culta. El resultado lo conocemos: casi jamás el profesor corriente puede llegar a los últimos capítulos o, como se dice la jerga, "no puede desarrollar el programa", con lo que el chico queda sin conocer a los escritores contemporáneos, que son los que mejor podrían hacer prender en sus espíritus el amor por la literatura, porque son los que le hablarían en el lenguaje más cercano a sus angustias y esperanzas; motivo por el cual habría que enseñar la literatura al revés, empezando por los creadores de nuestro tiempo, para que más tarde el alumno llegue a apasionarse por lo que Homero o Cervantes escribieron sobre el amor y la muerte, sobre la desdicha y la esperanza, sobre la soledad y el heroísmo.

Y no pretender enseñarlo todo, enseñar pocos episodios y problemas, desencadenantes, estructurales, y pocos libros, pero leídos con pasión, única manera de vivir algo que sí no es un cementerio de palabras. Porque el seudoenciclopedismo está siempre unido a la enseñanza libresca, que es una de las formas de la muerte. ¿Acaso no hubo cultura antes de la invención de Gutenberg? La cultura no sólo se transmite por los libros: se transmite a través de todas las actividades del hombre, desde la conversión hasta los viajes, oyendo música y hasta comiendo. En el Hyperion de Longfellow leemos que "una simple conversación mientras se come con un sabio es mejor que diez años de mero estudio libresco". Y dice "wisse" es decir "sabio" en el sentido en que a veces lo es un campesino iletrado, en el sentido en que los franceses dicen "sage", para no confundir con ese "savant" que no puede hablarnos sino de silicatos o resistencia de materiales. La sabiduría es

Isotermas:

algo diferente, sirve para convivir mejor con los que nos rodean, para atender a sus razones, para resistir en la desgracia y tener mesura en el triunfo, para saber qué hacer con el mundo cuando los "savants" lo hayan conquistado, y en fin para saber envejecer y aceptar la muerte con grandeza. Para nada de eso sirven las isotermas y logaritmos, cuyo valor en el dominio de la naturaleza es indudable y necesario: la verdadera educación tendrá que hacerse no sólo para lograr la eficacia técnica —indispensable— sino también para formar hombres integrales. Me estoy refiriendo a la enseñanza primaria y secundaria, no a la especializada que inevitablemente deben impartir las facultades. Estoy hablando de esa educación que debería recibir el ser humano en sus etapas iniciales, cuando su espíritu es más frágil, ese instante que para siempre decide lo que va a ser: si mezquino o generoso, si cobarde o valiente, si irresponsable o responsable, si lobo del hombre o capaz de acciones comunitarias. Problemas morales, o en todo caso espirituales; pero también y en definitiva prácticos, pues el desarrollo de una nación necesita en primer término de esos valores, ya que sin ellos tendremos lo que aquí ofrecemos en los últimos años; odio y destructividad, sadismo y cobardía, despreciativo dogmatismo y ferocidad. Y, en última instancia, incapacidad para levantar una nación grande que no puede construirse sin esos atributos espirituales.

Los mitos de rigor

Severamente se advierte al chico eso de los 4° de temperatura, ceñudamente se le recuerda lo de los 45° de latitud y duramente se lo castiga si llega a olvidarse de la destilación, con el resultado que la víctima aprende de memoria la correcta definición de un kilo, pero ignora, en cuanto pasen algunos años (o al día siguiente), que en buen romance un kilo es lo que pesa un litro de agua. En la práctica, no sólo llega a ignorar la rigurosa definición sino que termina por no saber nada.

Newton definía la masa como "cantidad de materia". A pesar de sus defectos, es la única que puede ser intuida por un chico, y hasta por un hombre culto, que sólo debe conocer de esa manera conceptos tan abstractos y alejados de su mundo. Bertrand Russell no vacila en partir de esa definición en su *ABC of Relativity.* Nadie ignora, y mucho menos semejante epistemólogo que es precaria y a la larga tautológica, pero es la única escalera didáctica que permite acceder al concepto riguroso. Cuando yo enseñaba física, tuve que luchar contra profesores que eran más papistas que Bertrand Russell. En tal caso cabían dos reproches: que ese rigor quedaba automáticamente aniquilado en la mente del alumno; y segundo, que no se comprendía por qué entonces después de dar la ilustre y perfecta definición seguía edificando buenamente la física elemental sobre los erróneos conceptos de espacio y tiempo denunciados por Einstein. Pero qué digo: hasta la intuitiva palabra "fuerza" debería desterrar esos puristas. Como eso resulta impracticable, se la sigue sensatamente empleando, como en la lengua cotidiana seguimos hablando de la "salida" del sol ya que de otra manera sería imposible abrir la boca.

El profesor Burali-Forti, en *Una questione sui numeri transfiniti,* da una definición del número 1 que aquí no puedo ni transcribir, porque exige, entre numerosos paréntesis y corchetes, hasta tres letras griegas. Este distinguido matemático la da con plena razón en su tratado superior. El profesor que en la enseñanza secundaria practica el rigorismo debería hacerla obligatoria, con lo que ningún muchacho entendería lo que es. Pero ¿para qué? Si todo muchacho y hasta cualquier chiquilín "sabe" lo que es un 1.

En un libro de la profesora francesa Lucienne Félix, ahora en boga, se nos advierte contra el mal uso de conceptos básicos, y pone el ejemplo del ángulo, que todo el mundo sabe lo que significa: desde un albañil que segura y honestamente levanta una casita hasta una persona culta no especializada. Craso error: imprudentemente ignora que es "un par ordenado de semirrectas o de sus vectores al que se asocia como medida no un número sino el conjunto de números que difieren entre sí, en un múltiplo de 2 pi".

Bueno, caramba, está bien que demos nociones de conjuntos a los bebés, pero que no se nos vaya la mano. Me imagino que en este libro dedicado a los profesores que deben enseñar los nuevos métodos en las escuelas, se trata de poner en guardia contra los peligros de la intuición cotidiana; pero a no exagerar porque de lo contrario el alumno terminará por ignorar siquiera lo que sabe ese albañil que sin embargo es capaz de levantar una casa que no se viene abajo.

Con esmero epistemológico, la profesora Félix, nos pone otro ejemplo que muestra los peligros a que se halla expuesto un alumno que se deja adormecer por la tradición y la rutina: "dos y dos son cuatro", afirma a cada paso. Pero se pregunta la profesora Félix, ¿qué significa esa candorosa conjunción "y" y ese atropellado verbo "son"? Se trata de expresiones ambiguas que deben ser extirpadas. Y pone el ejemplo de 2 trozos de manteca que se echan en una sartén caliente, a las que en seguida se les agrega otras 2. "¿Será en total 4 trozos?", pregunta con acertada ironía la profesora. Es cierto que no lo sabe cualquier ama de casa. Pero a mi vez le pregunto a la profesora Félix por qué hay que llegar al concepto de 4 mediante trozos de manteca sobre sartén caliente y no con meras, corrientes y perdurables bolitas.

Cabe recordar aquí el apotegma de Rousseau: "Muchos se atienen a lo que los hombres deben saber, sin considerar lo que los discípulos están en condiciones de aprender".

El fetichismo del programa

Hablé antes sobre la necesidad de enseñar pocos hechos pero claves, desencadenantes. El surgimiento de las comunas italianas en el protorrenacimiento podría servir, por ejemplo, para que el alumno viviera la interrelación de los acontecimientos en apariencia más dispares. Un fenómeno estrictamente religioso como la Primera Cruzada fue el detonante de un gigantesco y complejísimo proceso, al promover el comercio con el Oriente y el poderío de esas ciudades medievales. Así surge la ciudad moderna y la mentalidad utilitaria, en que todo se cuantifica. En un sistema en que el simple transcurso del tiempo multiplica los ducados, en que "el tiempo es oro", es natural que se lo mida cuidadosamente, y por eso durante el siglo XV los relojes mecánicos invaden a Europa.

El espacio también se cuantifica. La empresa que fleta un barco cargado de valiosas mercancías no va a confiar en esos encantadores grabados con grifos y sirenas: necesita cartógrafos, no poetas. El artillero requiere matemáticos que calculen los ángulos de tiro; también el ingeniero que construye canales y diques, máquinas de hilar y de tejer, bombas para minas; el constructor de barcos, el cambista, el ingeniero militar que proyecta fortalezas.

El artista surge del artesano, y muchas veces es la misma persona, y es natural que lleve al arte sus preocupaciones técnicas. Piero de la Francesca, creador de la geometría descriptiva, introduce la perspectiva en la pintura. Según Alberti, "el artista es ante todo un matemático", un investigador de la naturaleza, un técnico. Así irrumpe también la proporción. El intercambio con el Cercano Oriente provocó la inmigración de los eruditos griegos que vivían en Constantinopla, y con ella el retorno de las ideas pitagóricas. De este modo, en las prósperas comunas italianas resurge Platón y el misticismo numerológico de Pitágoras celebra matrimonio con el de los florines, ya que la aritmética rige por igual el universo de los poliedros y el de los negocios.

Nada muestra mejor el espíritu del tiempo que la obra de Luca Pacioli, especie de almacén de ramos generales, en que se encuentran desde los inevitables elogios al duque hasta las proporciones del cuerpo humano, desde las reglas de contabilidad por partida doble hasta la trascendencia metafísica de la Divina Proporción.

¿Qué muchacho no se apasionaría por semejante aventura del hombre en la historia?

Sólo los grandes profesores se atreven a enseñar de este modo, porque hacerlo implica violar el famoso programa, que debe ser desarrollado meticulosamente hasta que la superioridad no lo modifique. Y, entonces los cambios sólo sirven por lo general para la confección sobre medida de los nuevos textos que "se ciñen" (la expresión no me pertenece) a los flamantes programas, lo que de paso significa más negocios para las editoriales y más dolores de cabeza para un pueblo crecientemente empobrecido. Porque otro de nuestros más prestigiosos fetiches es el del texto a medida, que nos deja pensativos cuando recordamos que en Inglaterra se usó el texto de Euclides hasta la semana pasada. Después de todo un cambio de ministerio no puede alterar la suma de los cuadrados de los catetos.

Naturalmente, ni el enciclopedismo ni el seudorrigor de que hablé antes son males estrictamente argentinos: pertenecen al sistema de educación del que surgió el nuestro. También el fetichismo del programa pertenece a ese conjunto de males universales, que no por ser universales dejan de ser males. Este último responde a esa tendencia a conferir valor mágico a lo que está impreso, como forma tal vez de compensar psicológicamente las precariedades de la enseñanza real: si esta hipótesis que formulo es correcta, podemos apostar que en Abisinia los programas deben de ser más espectaculares que los nuestros. Vinculado a este mecanismo compensatorio, se imagina que basta mejorarlos para beneficiar la educación, lo que equivale a suponer que un vino es mejor cuando se lo vende en en envase más lujoso. Con el peor programa del mundo, Platón podría haber dado un insuperable curso de filosofía en Uganda; así como, de inverso modo, un programa de filosofía concebido por Platón se achicaría automáticamente hasta la exacta estatura del profesor en esa desdichada región.

La mayéutica

El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención. Debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar. De otra manera, a lo más, haremos eruditos y en

el peor de los casos ratas de biblioteca y loros repetidores de libros santificados. El libro es una magnífica ayuda, cuando no se convierte en un estorbo. Si Galileo se hubiese limitado a repetir los textos aristotélicos (como uno de esos muchachos que ciertos profesores consideran "buenos alumnos"), no habría averiguado que el maestro se equivocaba sobre la caída de los cuerpos. Y esto que digo para los libros también vale para el maestro que equivocaba sobre la caída de los cuerpos. Y que parece una broma pero es una de las calamidades más frecuentes.

En el sentido etimológico educar significa desarrollar, llevar hacia fuera lo que aún está en germen, realizar lo que sólo existe en potencia. Esta labor de partero del maestro muy raramente se lleva a cabo y tal vez es el centro de todos los males de cualquier sistema educativo.

Platón pone al asombro como fuente de la filosofía, es decir conocimiento. Y debería ser por lo tanto a base de toda educación. Parecería que el asombro no debe ser suscitado, pues surge ante lo desconocido. ¿Y que más desconocido que el universo, que la realidad, para alguien que comienza? Por paradójico que parezca, no es así, y casi podría afirmarse que es más fácil que se asombre un espíritu desarrollado o superior que uno precario. La persona común va perdiendo esa cualidad primigenia que tiene el niño porque es embotado por los lugares comunes, hasta que llega a no advertir que un hombre con dos cabezas no es más fantástico que un hombre con una sola. Volver a admirarse de la monocefalia, o sorprenderse de que los hombres no tengan cuatro patas, exige una suerte de reaprendizaje del asombro.

Ya sea que el chico vaya perdiendo esa capacidad, ya sea que pocos seres la tengan en alto grado, lo cierto es que nada de importancia puede enseñarse si previamente no se es capaz de suscitar el asombro. Vivimos rodeados por el misterio; vivimos suspendidos entre aquel doble infinito que aterraba a Pascal, todo es fantástico y hasta inverosímil y sin embargo el hombre de la calle raramente se sorprende mediocrizado por la enseñanza repetitiva, por el sentido común, y ahora, finalmente por la televisión. Ya ni los propios niños se admiran de ver a un hombre caminar por la Luna, cuando un físico sabe que es absolutamente descomunal y casi milagroso. Para qué hablar de otros misterios: ¿Existe esta máquina con que escribo? ¿Por qué soñamos? ¿De qué modo recordamos hechos pasados y dónde estaban guardados? ¿El mundo del día es más real que el de las pesadillas?

Hay que forzar al discípulo a plantearse los interrogantes. Hay que enseñar a saber que no sabe, y que en general no sabemos, para prepararlo no sólo para la investigación y la ciencia sino para sabiduría, pues, según Scheler el hombre culto es alguien que sabe que no sabe, es aquél de la antigua y noble *docta ignorantia* el que intuye que la realidad es infinitamente más vasta y misteriosa que lo que nuestra ciencia domina. Una vez el alumno en esta disposición espiritual, lo demás viene casi por su propio peso, pues de ahí nacen las preguntas y sólo se aprende aquello que vitalmente se necesita. Ahí es donde, de nuevo se requiere la labor mayéutica del maestro, que no debe enseñar filosofía, sino como decía Kant, enseñar a filosofar. Porque el saber y la cultura son a la vez una *tradición y una renovación*, de tal modo que en algún momento el discípulo puede convertirse en renovador; momento en que el maestro genuinamente grande habrá de revelar su suprema calidad, aceptando ese germen creador que tan a menudo surge en las mentes juveniles, no sólo porque son más frescas sino porque son más audaces. No sé qué profe-

sores tenía Galileo en el momento en que se le ocurrió subir a la torre para tirar abajo dos piedras y a la vez la teoría de Aristóteles; si eran malos, se habrán irritado por aquel crimen; si eran maestros de verdad, se habrán alegrado de aquella sagrada rebelión. Porque en el extremo opuesto del demagógico profesor muchachista está el estólido y autoritario profesor que supone un saber petrificado para siempre, inmóvil, para siempre idéntico a sí mismo. Es el profesor que ve en el alumno a un enemigo potencial, no a un *hijo* que debe amar; el que practica una disciplina siniestramente coercitiva, muchas veces para ocultar su ignorancia y sus debilidades; el que sólo sirve para fabricar repetidores y memoristas que castiga en lugar de formar y *liberar;* el que califica de "buen alumno" al mediocre que acata sus recetas y se porta bien. Tipo de profesor que al fin ha encontrado su tierra de promisión en los países totalitarios, en los que el saber y la cultura son reemplazados por una ideología.

Colofón

No todos los maestros y profesores incurren en las fallas que he examinado y por suerte ha habido y sigue habiendo admirables excepciones. Tampoco esas calamidades son exclusivamente nuestras, pues las he constatado en muchos grandes países. Pero hay otros defectos que sí son peculiares de naciones como la nuestra, y que sólo podrán ser superados en una sociedad más desarrollada y más justa que la nuestra. Esos defectos son el de la inmensa deserción escolar, porque los niños tienen que ayudar a que la familia no se muera de hambre; el de los sueldos degradantes y miserables para maestros y profesores; el de edificios helados porque no hay dinero para calefacción; el de innobles taperas en ciertos rincones del país donde pobres maestros deben referirse a la dignidad de la *patria* y a las rotas cadenas mientras los mismos techos están revelando la triste mentira de esas grandes palabras.

Pero de eso deben hablar los que saben, los economistas y los sociólogos, los políticos y los no políticos que han tenido siempre entre sus manos el destino de la Argentina; los que hacen esos presupuestos en que lo que se destina a la formación del hombre argentino es cada vez más grotesco. Son ellos los que deben hablar y sobre todo hacer.

Porque de lo contrario, son inútiles las reflexiones como las que acabo de hacer. Y nuestra educación seguirá deteriorándose cada día más a pesar de los héroes que enseñan como Dios manda, a pesar de los maestros que en las remotas quebradas del norte, en las heladas estepas del sur y hasta en los suburbios de Buenos Aires se sobreponen a sus propios sufrimientos, tristezas y frustraciones para dar a chiquilines pobres como ellos no sólo algunos conocimientos sino leche y remedios.

No es a esos admirables seres que enseñan lo que buenamente pueden, a esas denodadas maestritas que olvidadas del mundo dan un poco de saber y de alimento a quienes aquí critico. Por lo contrario, ante ellas me inclino con infinita amargura y con profundísimo respeto.

CUESTIONARIO No. 4

1. *¿Qué defectos señala Sábato en el quehacer pedagógico en general?*

Memorización
repetidores
Los maestros se creen sabelotodos

2. *¿Qué relación puede existir entre la sabiduría de que habla el autor y la educación?*

3. *La libertad se vive, no se enseña. ¿Tiene acogida esta afirmación en el contexto general del ensayo de Sábato?*

ENSEÑAR A PENSAR

Lectura No. 5

IV CONFERENCIA INTERGUBERNAMENTAL DE LA UNESCO (1978 BOGOTA)*

La Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Educación, Unesco, planteó a Latinoamérica y el Caribe la conveniencia de aplicar un moderno sistema educativo que implica prácticamente una total renovación de los programas en vigencia.

En foro preparatorio de la Cuarta Conferencia Intergubernamental de la Unesco que comienza hoy en Bogotá, ese importante brazo de la ONU expresó preocupación porque en muchos países latinoamericanos se está violando del derecho de acceso a la cultura y entregó una lista de 26 *recomendaciones* sobre las cuales se debe basar la educación en esta parte del Continente.

La Unesco advirtió la urgencia de adoptar sólidos instrumentos para la defensa de la cultura interna de la región, a tiempo que denunció la existencia de infiltraciones extranjeras que deterioran los valores culturales de las naciones en desarrollo.

También se pronunció con énfasis en que se deben cumplir los derechos humanos llevando sin discriminaciones a todos los pueblos las posibilidades de educación.

Las recomendaciones, que seguramente serán acogidas por la Conferencia Intergubernamental que inicia hoy deliberaciones en dos comités de trabajo y que se prolongará hasta el 20 de enero, surgieron de un encuentro de científicos donde estuvo representada Colombia.

En las deliberaciones participarán unos 13 ministros de educación y más de 15 delegaciones oficiales y privadas. Como cabeza de una de éstas se ha previsto la llegada para antes del jueves al país del escritor peruano Mario Vargas Llosa. También está en los anuncios de los organizadores la participación de otras personalidades de renombre internacional.

Recomendaciones

La búsqueda de la identidad latinoamericana como instrumento de integración americana se ubica en la cima de las recomendaciones, seguida de la conveniencia de que se amplíe la información sobre los esfuerzos ejecutados y en práctica por la unión de esta zona continental.

* Tomado de *El Tiempo*, enero 9 de 1978, Bogotá.

La conquista de la integración dentro de la libertad mediante una relación horizontal de solidaridad ocupa el tercer lugar en el orden de las sugerencias y luego se destaca que debe hacerse obligatorio en todos los niveles de la educación, el conocimiento de la cultura y la historia latinoamericana y del Caribe.

Los expertos consideran oportuno crear un órgano de información que dé a conocer los trabajos que se realizan en el campo de la investigación, la enseñanza y la difusión de la cultura y de la historia latinoamericana.

Asimismo, consideran prudente constituir centros de estudios latinoamericanos que se encarguen, en cada país, de la formación de profesores e investigadores de la historia y de la cultura del área.

Para facilitar los trabajos de coordinación en los estudios latinoamericanos, los expertos señalan que se debe crear un centro que se responsabilice en esta labor.

Para los científicos es necesario que se intensifique el estudio de los distintos idiomas de la región latinoamericana y del Caribe, basados en la vocación pluralista del área, y que se diseñe el Instituto de Estudios Superiores del Caribe para difundir su cultura.

En opinión de los expertos, la expansión de datos sobre los valores turísticos que poseen estas comarcas debe ser un empeño de los gobiernos de la región para fortalecer más aún sus lazos y aprovechar mejor sus recursos.

Educación masiva

Una vez más, el foro preparatorio respaldó criterios de diversas conferencias internacionales, en el sentido de que se debe dar prioridad absoluta a la educación de las masas desfavorecidas y, frente al elevado nivel de analfabetismo de América Latina y el Caribe, propuso:

— Reorganizar la educación con base en contenidos propios de la cultura de cada país.

— Cuando exista supervivencia de la lengua aborigen, se la debe utilizar para la alfabetización como primera etapa de acceso a la cultura de las masas discriminadas.

— Posteriormente, se debe completar esta enseñanza con el aprendizaje del idioma oficial o de contacto con las otras culturas de la región o país para lograr mayor integración cultural.

Los científicos afirmaron que en muchos países latinoamericanos el derecho de acceso a la cultura no tiene vigencia, que hay discriminación por factores políticos, religiosos, raciales y culturales y sugirieron que "se haga efectivo el ejercicio de los derechos humanos, el acceso a la participación de la mayoría del pueblo a la cultura y que se integren a todos los intelectuales y artistas en la producción cultural, dándoles la posibilidad de intervenir activamente en la determinación de la políticas culturales".

El encuentro se pronunció a favor de que los organismos e instituto intergubernamental de investigación económica incorporen, en el análisis de la situación latinoamericana y del Caribe, el estudio de los fenómenos culturales como uno de los elementos esenciales para la determinación de las políticas de desarrollo socioeconómico.

Deben organizarse mecanismos que puedan asumir la representación del conjunto geocultural de una región para comunicar con otra y también instrumentos financieros a nivel regional, observaron los expertos y dijeron que todos estos medios deben estar en manos de los creadores de la cultura en cada zona.

Precisaron que es prudente pensar en la creación de un instituto, o institutos, de investigación estética, que puedan analizar los elementos y las características formales específicas del arte y de las artesanías, con miras a establecer un repertorio de formas y elementos que puedan ser incorporados a la concepción de objetos de uso corriente, especialmente en el campo industrial.

Ornamentación cultural

La cultura de América Latina y del Caribe debe observarse en las propias calles de esta vasta región occidental, en las construcciones públicas y privadas. Para ello, los gobiernos deben organizar una legislación que permita encauzar determinado monto económico hacia el financiamiento de estas actividades, en concepto de los expertos.

En el avance de los estudios de las culturas de América Latina debe prevalecer la investigación sobre el papel de la religión, tanto oficial como vernácula, en el desarrollo cultural del continente, anotaron.

La difusión de los mitos y leyendas y su incorporación al material de lectura infantil es otro punto que sobre el cual los científicos llaman la atención, y observan que se "debe estudiar y tomar conciencia del proceso de aculturación al que son sometidos nuestros niños a través de los contenidos de las 'tiras cómicas', con el objeto de poder combatir los efectos negativos de ese material".

Los gobiernos, asimismo, deben analizar la posibilidad de dictar políticas uniformes sobre la circulación del libro; que se abra la libre circulación de textos en la zona, recomendaron los profesionales y dijeron que, de paso, se debe apoyar la coproducción en la industria del libro, el intercambio y el trueque.

Finalmente, la Unesco en su foro preparatorio planteó la conveniencia de "crear empresas multinacionales en el área de los medios de comunicación de masas que produzcan los materiales que se les destinarán, de acuerdo con nuestras necesidades y orientaciones" y que se intensifiquen las traducciones para el conocimiento intrarregional.

CUESTIONARIO No. 5

1. *¿En qué principios están inspiradas las recomendaciones de la Unesco?*

Busqueda de la identidad cultural
La capacidad de la integración dentro de la libertad
Crear un órgano de información
Crear centros de estudios latinoamericanos
Intensificar estudio de idiomas

2. *Cite algunos ejemplos concretos que usted percibe de invasión o dependencia cultural en nuestro ambiente.*

Colonialismo cultural

3. *La autonomía cultural ¿puede darse independientemente de la autonomía económica y política?*

no,

Lectura No. 6

MODELOS EDUCATIVOS EN EL DESARROLLO HISTORICO DE AMERICA LATINA*

Consideraciones preliminares

Durante los últimos años se ha registrado un notable enriquecimiento del concepto de educación por el añadido de nuevas dimensiones a su estudio. Si se dejan de lado los aspectos estrictamente cuantitativos, que requieren un enfoque diverso, parece del mayor interés detenerse sobre el papel sobresaliente que, en tal sentido, debe atribuirse a distintos conceptos: "desarrollo", "planificación" y, más recientemente, los de "modelos" o "estilos de desarrollo". Si por un lado esto permite repensar tanto el significado como los alcances del proceso educativo, por otro consiente establecer nuevas relaciones, determinar proyecciones, analizar consecuencias, mediatas o inmediatas. Este ensanchamiento de su ámbito brinda —tampoco podría ser de otro modo— nuevos instrumentos conceptuales para un estudio más refinado de sus implicaciones políticas, sociales, económicas, ocupacionales, etc., y constituye al mismo tiempo un aliciente para la posible renovación del quehacer pedagógico y didáctivo. Y como para revalidar aquella conocida afirmación de Jorge Luis Borges de que los grandes artistas crean sus propios precursores, en este caso ideas tan fecundas como las ya mencionadas, iluminan muchas veces con efecto retrospectivo el más adecuado entendimiento de los antecedentes de muchos factores que aún hoy siguen gravitando, favorable o desfavorablemente, sobre el sistema educativo, o sobre los juicios que acerca del mismo pueden o suelen hacerse, como el de la perduración de idealizaciones o prejuicios. Así, en una obra que reúne una serie de artículos, ensayos y otros "textos escogidos sobre economía de la educación", varios trabajos analizan las ideas que al respecto pueden encontrarse en economistas clásicos —y algunos de sus precursores— como Adam Smith, Malthus, Stuart Mill, Marx, etc., cuyo pensamiento conserva casi siempre notable interés contemporáneo:[1] Y para ilustrar el punto con otro ejemplo, latinoamericano esta vez, digamos que una nueva "lectura" de las obras de D.F. Sarmiento sobre la materia, constituirá casi una revelación por los vínculos, muchas veces sutiles, que establece entre la educación y factores tales como el desarrollo, la población, la estructura ocupacional, etc., aunque como es obvio, dichos conceptos no siempre aparezcan bajo estas denominaciones, acuñadas algunas de ellas muy recientemente, o estén presentes en forma implícita.[2]

---

* WEINBERG, Gregorio, en revista *Educación Hoy*, No. 61, junio de 1981.

1 *Readings in the Economics of Education*, Selección de Mary Jean Bowman, Michael Debeauvais, V.E. Komarov y John Vaizey, Unesco, París, 1968.

2 En este sentido, véase la sección segunda, "Influencia de la instrucción primaria en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional" de su *Memoria sobre educación común presentada al Consejo Universitario de Chile*, Imprenta del Ferrocarril, Santiago de Chile, 1856, pp. 52 y ss.

Los conceptos de "modelo" o "estilo de desarrollo" a los que se apelará indistintamente como encuadre para intentar una mejor comprensión de algunos momentos significativos del proceso histórico latinoamericano, tienen ya una copiosa e importante bibliografía; entre sus contribuciones más notables y recientes se recuerdan, por lo que aquí interesa en forma directa, sendos estudios de Aníbal Pinto, Marshall Wolfe y Jorge Graciarena, quienes sitúan el problema con espíritu crítico y señalan perspectivas fecundas.[3] De sus señalamientos e incitaciones, que se dan por conocidos, parece de la mayor utilidad recordar, con Graciarena, que: *"desde una perspectiva dinámica e integradora un estilo de desarrollo es, por lo tanto, un proceso dialéctico entre relaciones de poder y conflictos entre grupos y clases sociales, que derivan de las formas dominantes de acumulación de capital, de la estructura y tendencias de la distribución del ingreso, de la coyuntura histórica y la dependencia externa, así como de los valores e ideologías".* Todo esto se da en medio de otros condicionamientos estructurales (tecnología, recursos naturales, población) que se presentan al análisis como un conjunto integrado, el cual enmarca las posibilidades históricas de un estilo.

"En otro sentido, un desarrollo es la estrategia de una coalición de fuerzas sociales que imponen sus objetivos e intereses hasta que se agota por sus contradicciones implícitas".[4] Esto supone, como lo expresa el mismo Graciarena, que "un estilo históricamente agotado es reemplazado por otro" y que "la sucesión de estilos no entraña discontinuidad del sistema social vigente". Por otra parte, Aníbal Pinto, retomando estas mismas ideas, define al "estilo" como la "modalidad concreta y dinámica del desarrollo de una sociedad de un momento histórico determinado, dentro del contexto establecido por el sistema y la estructura existente y que corresponde a los intereses y decisiones de las fuerzas sociales predominantes".[5] Las ricas consideraciones de Graciarena en modo alguno excluyen el concepto de contradicción; más aún, rechazan la idea de que las contradicciones puedan significar o interpretarse como indicadores de la falta de estilo, "sino que al contrario, se identifica por sus contradicciones estructurales y sus conflictos, que permiten identificar su naturaleza real como entidades históricas".

Así, pues, cuando en este trabajo se apela a instrumentos conceptuales como "estilo" o "modelo" no se están eludiendo cuestiones tan importantes como determinar quiénes son los protagonistas y cuáles los mecanismos del proceso histórico. Porque, por lo menos aquí, cuando se hable de diferentes *modelos vigentes* en épocas determinadas, esto en modo alguno implica admitir que ellos sean *modelos consensuales*, ya que no debe olvidarse que los actores sociales fueron pocos, es decir que en modo alguno fueron todos (la estructura fue oligárquica, esto es minoritaria, y nunca efectivamente democrática). O dicho con otras palabras, la concepción del "estilo" entraña a su vez el sistema

---

3 PINTO, Aníbal, "Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina" (pp. 97-128), WOLFE, Marshall, "Enfoques del desarrollo: ¿De quién y hacia qué?" (pp. 129-172); GRACIARENA, Jorge, "Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa" (pp. 173-193), en *Revista de la Cepal*, primer semestre de 1976, Santiago de Chile.

4 GRACIARENA, Jorge, artículo citado, p. 189; los subrayados son del autor.

5 PINTO, Aníbal, "Estilos de desarrollo: conceptos, opciones, viabilidad" (Exposición en el Encuentro Nacional de Economía, organizado por la Asociación Nacional de Centros de Postgrado en Economía, Brasil, faltan lugar y fecha), p. 14.

de dominación y la estructura de poder. Por eso en cada caso será necesario plantearse, entre otros problemas, como lo hace Graciarena, el "del poder (¿quién tiene el poder y cómo lo usa?) y el de la generación del cambio o del desarrollo (¿qué o quiénes promueven el cambio y con qué objetivos?)", y por otro lado, precisar también quiénes son los protagonistas del proceso ("los agentes del desarrollo"). Por otro lado, tampoco se discutirán aquí las posibilidades o capacidades de producir modelos alternativos en cada uno de los momentos considerados, entre otras razones, por las que señala Germán Carrera Damas cuando observa "que en las sociedades implantadas latinoamericanas la ruptura del nexo colonial y la abolición del orden monárquico no fueron, a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, función de un proyecto alterno propuesto previamente"[6] ya que, por lo menos inicialmente, el reordenamiento de la sociedad comportaba el mantenimiento de la estructura de poder existente. El proceso aparentemente siguió esta secuencia:

"1. Roto el nexo colonial, el *Reino* es substituido como el contexto más inclusivo donde se ubican individuos, grupos y clases, por la *Patria*.

2. La lucha condujo a la identificación de la *Patria* con la República, mientras los adversarios se identificaban con el Reino.

3. La conducción de la lucha por la clase dominante, preocupada por preservar la estructura interna de poder, llevó a la identificación de la República con el *Proyecto Nacional* de la clase dominante, lo que abrió la vía para que, en última instancia, se produjera.

4. La identificación de la Nación con el *Estado Liberal*"[7]

Un agudo observador, Brantz Mayer, quien fue secretario de la legación norteamericana entre 1841 y 1842 nos dejó un interesante testimonio cuando escribe: "Hay que tener presente que, al sacudir México el yugo de la dominación española, pretendió librarse de sus gobernantes más bien que de su sistema; tuvo por fin derribar la tiranía extranjera y la sujeción del régimen colonial, más bien que crear una República"[8] y esto porque: "En México no hay sino dos clases importantes; no existe un conjunto respetable y destacado de ilustrados jurisconsultos o de comerciantes que, junto con los agricultores y los industriales respetables, contrapesen el influjo de la Iglesia y del Ejército", o dicho con otras palabras, la ausencia de una clase media dificultó y distorsionó el proceso.

6 CARRERA D., Germán, "El nacionalismo latinoamericano en perspectiva histórica", en *Revista mexicana de sociología*, año XXXVIII, vol. 4, oct.-dic. 1976, pp. 789-790.

7 CARRERA D., Germán, *Ibídem*, pp. 786-787; los subrayados son del original.

8 BRANTZ, Mayer, *México, lo que fue y lo que es*, trad. de Francisco A. Delpiane, Prólogo y notas de Juan A. Ortega y Medina, "Biblioteca Americana" del Fondo de Cultura Económica, México, 1953, p. 447. Apreciaciones muy semejantes, expuestas con mayor o menor rigor, pueden encontrarse para la misma época en toda América Latina. Para sólo citar otro viajero-diplomático, véase LE MOYNE, Augusto, *Viajes y estancias en América del Sur, la Nueva Granada, Santiago de Cuba, Jamaica y el istmo de Panamá*, sin nombre de traductor, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Bogotá, 1945, especialmente cap. X de la segunda parte, pp. 336 y ss.

Ahora bien, como estaría fuera del lugar aquí, por el carácter mismo de este trabajo, intentar descripciones o explicaciones pormenorizadas, se ha preferido, en líneas generales, considerar supuestos los elementos condicionantes (es decir, sistema y estructura) de cada momento tratado, para prestar mayor atención a ciertas interrelaciones o interdependencias de factores. De este modo quizás, y aún corriendo el riesgo que siempre ofrecen las simplificaciones, se subrayarán determinadas semejanzas y diferencias de los procesos registrados de uno a otro extremo del continente, las líneas de influencia ideológica, las peculiaridades que adquieren al encarnarse en la realidad y las limitaciones que ésta impone.

Para ilustrar con un ejemplo histórico —procedimiento que suele ser más elocuente o por lo menos carece de la carga polémica que habitualmente colorea la apreciación de los hechos contemporáneos— se reitera uno ofrecido en un trabajo ya publicado hace años,[9] y donde puede inferirse fácilmente la importancia que posee el "modelo" implícito o explícito dentro del cual se inscribe el problema educativo. La modificación de dicho modelo, en este caso particular en el mismo pensador, supone un cambio sustancial del papel atribuido a la educación en el proceso de desarrollo; se trata de un intelectual de la impresionante lucidez y del vigoroso realismo del argentino Juan Bautista Alberdi, quien ya en las *Bases* había postulado opiniones valiosas sobre determinados factores (así en el capítulo "La educación no es la instrucción")[10] y afirmando criterios fecundos: "El plan de instrucción debe multiplicar las escuelas de comercio y de *industria... La industria* es el único medio de encaminar la juventud al orden... La instrucción de la América, debe encaminar sus propósitos a la *industria...*" (*Bases*, capítulo citado; adviértase la reiteración con que aparece la palabra industria que se ha subrayado en el texto transcrito). Todo esto lo dejará de lado cuando admita, casi sin vacilaciones, la división del trabajo natural", teorizada y, sobre todo, impuesta por los países centrales (eficaces productores de manufacturas e ideas, exportables ambas). Contrariamente a los puntos de vista expuestos en las *Bases*, sostendrá en *Escritos económicos* un criterio opuesto: "Vale más asegurar y mejorar la producción de las materias cuya exportación forma el comercio actual del país, que proteger una industria o producción fabril que no existe sino en la imaginación enferma de algunos políticos sin sentido práctico" (Cap. VIII, ¢ 5), o en el parágrafo siguiente, cuando escribe: "La industria manufacturera no existe ni existirá por siglos ante la *grande industria* europea" (aquí el subrayado es de Alberdi). Todo esto lo lleva insensiblemente a distorsionar, o por lo menos a reducir la amplitud de sus ideas educativas, vinculándose a la sola producción agropecuaria y actividad comercial, y descuidando, no por omisión ni por inadvertencia, sino por exigencia lógica de su modificado enfoque, la "industrial e intelectual". Esto es lo que le permite a Alberdi escribir: "Contraer la educación de la juventud sudamericana a formarla en la producción intelectual es como educarla en la industria fabril en general; un error completo de dirección, porque Sudamérica no necesita ni está en edad de competir con la industria fabril europea (...). Un simple cuero, un saco de lana, un barril de sebo, servirán mejor

9 WEINBERG, Gregorio, "Entre la producción y el consumo. Algunos problemas de la educación en una sociedad de masas", en *Revista de la Universidad de la Plata*, No. 19, enero-diciembre 1965, pp. 77-87.

10 *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, cap. XI de la primera edición (Valparaíso, mayo de 1852) y que constituye el XIII de la edición habitualmente llamada "definitiva" (Besanzón, 1856).

a la civilización de Sudamérica que el mejor de sus poemas, o su mejor novela, o sus mejores inventos científicos". Y agrega en seguida: "Con el valor de un cuero se compra un sombrero o toda la obra de Adam Smith; con el de un libro de Sudamérica no se paga un almuerzo en Europa" (*Ibídem*, cap. VIII, § 10). Este supuesto practicismo lo lleva a oponerse con energía a toda educación de contenido "científico y literario", lo que explica su afirmación: "...las ciencias son un saber de mero lujo, como las lenguas muertas...". Desarrollando este punto de partida infiere Alberdi que "el pueblo necesita ser educado en la práctica de los oficios y profesiones que más directamente sirven al aumento del comercio, de la población, de la producción del suelo y de la riqueza y bienestar, que para todos y cada uno se deriva del ejercicio de esas ocupaciones, fecundas y nobles". Adviértase que del enunciado desapareció la mención de la "industria", y llevando más adelante aún este razonamiento concluye Alberdi que "las universidades en Sudamérica son sin objeto o ineficaces para el desarrollo de la civilización material y social por el presente. Ellas alejan a América del camino de sus programas por la dirección errada de su plan de enseñanza".

Desde luego estaría fuera de lugar discutir en este momento la validez o legitimidad de esas conclusiones; por ahora sólo importa subrayar la trascendencia que tiene, para el planteamiento educativo, referirlo a un determinado "modelo" de desarrollo; su inexistencia puede ser fuente de confusión o su sustitución puede acarrear dificultades, sobre todo por la pérdida de objetivos precisos en función de los cuales establecer las pautas y mecanismos del sistema. De las varias contradicciones que se advierten en el ideario de Alberdi, podría memorarse que en uno de sus libros juveniles (*Fragmento preliminar al estudio del derecho*, 1837), había expuesto ya con sobresaliente diafanidad sus ideas emancipadoras: "Tener una filosofía, es tener una razón fuerte y libre; ensanchar la razón nacional, es crear la filosofía nacional y, por lo tanto, la emancipación nacional", una de cuyas notas capitales es, a juicio, precisamente la emancipación mental.

De todos modos, y dejando de lado las contradicciones aquí someramente señaladas en el proceso formativo del pensamiento alberdiano, elaborado en gran parte durante su larga permanencia en Europa, cabe subrayar el indudable interés que mantienen muchas de sus consideraciones sobre conceptos tales como los de "trabajo", "consumo", "producción", "ahorro", etc. Probablemente, dicho sea esto de paso, uno de los mayores desafíos de quienes deben hoy plantearse los problemas del sistema educativo, consiste en repensarlos dentro de los marcos de un modelo actualizado, global y coherente.

Si el concepto de "modelo" o el de "estilo de desarrollo" evidentemente favorece la comprensión de las ideas enunciadas o de los procesos y también, por supuesto, la de las contradicciones ínsitas en ellos, esto no justifica desatender ciertas especificidades cuando se aplica, como en este caso, a un campo determinado. Así, al abordar un tema tan amplio como el educativo, tampoco pueden dejarse de lado la asincronía o el "desfasaje" en y entre los distintos planos de las ideas, de la legislación y de la realidad educativas que constituye un factor de distorsión cuyo examen suele descuidarse, aun cuando y por diversos motivos, sea sobresaliente su importancia. Así pues, repensados a la luz de ciertos "modelos" se perciben con más elocuencia las contradicciones en *un mismo plano*, contradicciones que se agravan cuando el análisis apunta al estudio de la relación entre los diferentes planos.

Sostener que las ideas no se compadecen con las instituciones o las necesidades, parece haberse convertido en un lugar común, que no requiere mayores comentarios. Pero quizás sea no menos significativo el caso de las ideas educativas puestas al servicio de "modelos" que, por diversas razones, no tuvieron pleno éxito o se desvirtuaron en la práctica; en suma, las ideas se anticipan casi siempre, pero no necesariamente, a los requerimientos que plantea la realidad postulando objetivos de difícil logro por carecer, a veces, de "agentes" para su concreción. Pero como la lógica parece indicarlo, y la historia lo confirma, en otras circunstancias las ideas suelen retrasarse con respecto a las exigencias que eventualmente pueden suscitar un "modelo de desarrollo", sobre todo cuando a raíz de su adopción se registran modificaciones muy aceleradas.

Existen, como es sabido, ciertas concepciones educativas, particularmente subyacentes en la formulación de propuestas o políticas a mediano y a largo plazo (y muchas veces compartidas cuando no apropiadas por la opinión pública o por lo menos por un sector muy significativo de ella). Como aspiración se anticipan, por lo tanto, a la realidad (así la idea de la universalidad de la educación primaria) y por momentos ese consenso, por lo menos en apariencia, logró inspirar una legislación casi siempre incumplida hasta ahora en muchos países latinoamericanos; pero con capacidad suficiente para generar una suerte de "confianza" (parece preferible utilizar ese vocablo antes que otros, con acepciones quizás más equívocas, como "fe" o "mística"), en la importancia de la educación como factor positivo de socialización, de movilidad, de integración del país y capacitación para el desempeño de las ocupaciones que planteaba, a los distintos grupos sociales, el modelo de desarrollo adoptado. Y convengamos en que todo ello generaba una actitud favorable e inspiraba iniciativas, y simultáneamente suscitaba una disposición receptiva, cuando no creadora, pongamos por caso, frente a las innovaciones pedagógicas. En otras circunstancias pueden invertirse los términos de esta situación, sobre todo cuando las políticas educativas capaces de elaborar propuestas pasan a la defensiva; se fortalecen, por tanto, las posiciones tradicionales en detrimento de las renovadoras, se consolidan los criterios burocráticos a expensas de las innovaciones y la permeabilidad a las novedades. En suma, cuando las ideas llegan a un callejón sin salida —porque tampoco es casual que la crisis de los sistemas educativos coincida con la crisis de los "modelos de desarrollo"—, las ideas en vez de propagarse se agotan, y a veces parece más apropiado sostener que ellas están retrasadas hasta con respecto a la legislación formalmente vigente y, por supuesto, a la obstinada realidad. Y es el "estilo", insistimos, el que evita cometer anacronismos tales como atribuirle al espíritu de ciertos sistemas educativos pretéritos propósitos como aumentar la movilidad social o reducir las desigualdades salariales (criterios que sólo han comenzado a perfilarse desde hace pocos decenios y esto desde los llamados países centrales), aunque sí podría subyacer una hipotética propuesta de igualdad social, enunciada muchas veces en algunos lugares donde no se había abolido antes, siquiera formalmente, la esclavitud. Por eso J. — P. Butault y A. Vinokur, señalan, en un trabajo reciente, "la necesidad de una aproximación histórica dentro de una formación social determinada, para captar las interacciones entre esos diferentes elementos (incorporándole en particular la naturaleza sociopolítica del Estado), para conocer la génesis y evolución de los actuales sistemas educativos como así también las causas de los éxitos y los fracasos de las políticas educativas"[11].

11 BUTAULT Jean-Pierre y VINOKUR Annie, "Education et développement: quelques réflexions méthodologiques", en *Options mediterranéennes*, No. 21, p. 41. (Debemos el conocimiento de este estudio al Prof. Javier Márquez).

En síntesis: aun a riesgo de acercarnos peligrosamente a una afirmación tautológica, puede asegurarse que es el "modelo" quien otorga sentido al proceso educativo, y es en función del mismo que corresponde evaluar los resultados; o dicho de otro modo, aunque casi con las mismas palabras: para entender el sentido y los objetivos del proceso hay que comprender adecuadamente el modelo del cual se parte y las limitaciones que éste le impone. De otra forma se corre el riesgo de desvirtuarlos, como sería el caso de medir en un sistema universitario elitista los logros por el incremento de la matrícula.

Sin pretender, ni mucho menos, que haya una correspondencia mecánica entre el "estilo" o "modelo" adoptado y el sistema educativo vigente en cada caso, una sumaria consideración histórica del proceso latinoamericano ofrece sugestivas conclusiones que permiten reflexionar sobre muchas de sus dimensiones y condiciones.

Los estudios sobre educación y desarrollo en América Latina —si bien con otra denominación por supuesto— son bastante más tempranos de lo que a primera vista suele suponerse, e inclusive se anticipan no pocas veces a los efectuados en algunos países centrales. Esta aparente paradoja parece fácil de explicar si se advierte que casi siempre ellos surgen como respuestas a las preguntas que los pensadores del Nuevo Mundo estaban obligados a hacerse sobre los prerrequisitos que debían cumplirse para alcanzar los modelos prestigiosos, aquéllos que se reputaban, proponían o aceptaban como metas u objetivos satisfactorios.

En un trabajo publicado hace pocos años,[12] intentamos una periodización del proceso cultural y educativo de América Latina. Señalábamos allí un primer momento: *cultura impuesta*, que correspondería a la etapa colonial, cuando las pautas y los valores se hacían prevalecer desde fuera y las políticas funcionales para las metrópolis; el segundo momento al que denominamos *cultura admitida o aceptada*, coincidiría su comienzo con la emancipación y al cual más tarde los economistas clasificarían de crecimiento hacia afuera; el tercero y último sería la *cultura criticada o discutida*, esto es, el rechazo de las pautas y valores formulados y acogidos durante el período anterior, pero sin alcanzar todavía a proponer modelos alternativos.

Ahora bien, contrariamente a lo que suele afirmarse simplificando la cuestión en exceso, el segundo momento no se caracteriza por una dependencia ideológica total, porque como se deja dicho en el párrafo anterior, por lo menos hay cierto margen de libertad para reflexionar sobre las vías que podrían facilitar el acceso a esos modelos acatados. Lo que sí puede decirse es que los objetivos últimos pretenden ser iguales (hay un cierto concepto de "civilización" al que se atribuye una aparente y poco menos que mágica universalidad), pero resta siempre entre ambas instancias un destiempo o asincronía permanen-

12 WINBERG, Gregorio, "Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales", en *Revista de la Universidad de México*, vol. XXVI, Nos. 6-7, febrero-marzo de 1972, pp. 19-24. Para un sagaz comentario sobre la periodización propuesta, véase la intervención de José Antonio Portuondo, en la mesa redonda organizada por el Instituto Italo-Latino Americano de Roma, en colaboración con la Sorbona, Nouvelle Littérature Comparée, de París, y la Universidad de Roma; los trabajos y comentarios aparecen publicados en *La Letteratura Latino Americana e la sua Problematica Europea*, Roma, 1978. La referida intervención de J.A. Portuondo aparece en pp. 495-502.

Inserir = insertar, injertar

tes. También el rezago es, en este mismo sentido, una nota diferenciadora, porque nadie se preguntaría, pongamos por caso, en Inglaterra o Francia de mediados del siglo XIX, qué debe hacerse para alcanzar esa situación; ingleses y franceses criticarán desde dentro, desde su propia realidad; los latinoamericanos en cambio criticaron desde una óptica ajena, lo cual sí tiene su cuota, es cierto, de alienación. Pero como contrapartida convengamos en que el proceso de toma de conciencia es harto diferente y otorga un ancho margen a la reflexión original e inteligente, cosa que, por cierto, se dio entre nosotros.

El análisis con perspectiva histórica puede revelar muchas veces la vigencia, teórica o práctica, de numerosas cuestiones. Así, la perduración de ciertos problemas (como el indígena); peso y perfil de la tradición; especificidad de determinados procesos (tales los de urbanización); ritmos de los desajustes; dificultades y contradicciones que suscitan los intentos de inserir ideas por momentos prestigiosas pero que pueden responder a otras exigencias cuando no a una realidad diferente; confusión entre aspiraciones y posibilidades; pluralidad de alternativas que cada época ofrece, etc.

Muchos elementos permiten, por tanto, reexaminar experiencias recientes o procesos históricos, cuyos aciertos o fracasos se tornan más elocuentes si se les refiere al contexto que le ofrecen aquellos conceptos de "modelo" o "estilo". Vale decir, pues, que revisten un elevado interés doctrinario e instrumental; porque simultáneamente con la caracterización más precisa de qué entiende cada época por educación, qué valores le atribuye y qué resultados se aguardan de las postulaciones teóricas y las inversiones humanas y económicas, autoriza descripciones y diagnósticos muy atractivos de nuevos planos del fenómeno educativo, o por lo menos de factores hasta entonces inadvertidos.

A modo de conclusión

A lo largo del proceso histórico, tanto la realidad como las ideas educativas en América Latina, ofrecen rasgos y caracteres muy diferentes según los países y las circunstancias consideradas; muchos de ellos perduran aún en nuestros días convertidos en tradición o gravitan como inercia institucional o legal; de aquí el interés que reviste su estudio.

Ahora bien, la adecuada comprensión de esos procesos sólo parece adquirir sentido si se los refiere a los "modelos" o "estilos" de desarrollo, implícitamente admitidos, como así a las ideologías que los informaban. De su análisis podrían inferirse ciertas características significativas, algunas de ellas perdurables. Así, determinadas propuestas no pudieron llevarse a cabo oportunamente por la ausencia de agentes que las hicieran suyas, es decir, por carecer de las fuerzas sociales que las apoyaran hasta vencer los obstáculos opuestos a su realización y aseguran su concreción. En otros casos "modelos" prestigiosos transplantados —y de probada eficacia en ciertas regiones— fracasaron por no haber sido adecuadamente repensados ni confrontados con la nueva realidad, o por no haberse advertido oportunamente las asincronías existentes, todo lo cual contribuyó no pocas veces a dificultar o retardar los procesos de cambio previstos; tal sería, por ejemplo, la paradójica situación de los grupos conservadores que postulaban un Estado fuerte para demorar o impedir los cambios, cuando por su parte los liberales contribuían a debilitarlo en circunstancias en que carecían de otros medios para encarar las grandes modificaciones que, por lo menos en teoría, propiciaban.

La extensión y, en cierto sentido, la complejidad del texto de esta nueva versión ampliada requiere dilatar las "consideraciones finales" de la anterior, destacando por lo menos algunos problemas, elementos o factores en determinados casos o atando cabos en otros.

Como notas más generales digamos que se han subrayado las asincronías recurrentes perceptibles en los procesos de desarrollo entre los diversos países de la región, pero también, y sobre todo, dentro mismo de los países; el concepto de "modelo" aplicado permite poner de resalto por lo menos así lo juzgamos— el carácter desequilibrado, asimétrico del desenvolvimiento histórico latinoamericano, y asimismo hace posible advertir otra nota no menos significativa: la constante asincronía entre la realidad, las instituciones, la legislación y las ideas, visible en todos los planos, pero que en el terreno educativo se torna muy evidente. Estos rasgos explican, siquiera parcialmente, las dificultades que debieron vencerse para elaborar este trabajo.

Otro obstáculo, de no menor magnitud, ofrece la periodización. Aquí hemos adoptado la ya explicada en las consideraciones iniciales, esto es: "cultura impuesta", "cultura admitida o aceptada" y "cultura criticada o discutida", si bien por los límites hasta ahora expuestos, este tercer momento no ha sido aquí considerado, ya que correspondería aproximadamente a los procesos registrados con posterioridad a 1930, cuando se produce una dramática y generalizada inflexión en el signo de los "modelos". Pero a los efectos prácticos de la exposición hemos introducido un ordenamiento suborfinado al expuesto, que toma en cuenta tanto etapas, como situaciones y corrientes de pensamiento; así pues, la falta de un criterio homogenizador es más aparente que real, pues lo que se ha querido mostrar, aun a riesgo de complicar su lectura, es la conveniencia de introducir el concepto de "modelo" a diferentes niveles de análisis. Entendemos, por tanto, que el recurso ordenador al cual hemos recurrido —"modelo" o "estilo"— posee los efectos unificadores y organizadores requeridos.

Este texto procura ofrecer, como ahora suele decirse con reiteración, varios niveles de lectura; por lo menos tal ha sido el propósito al redactarlo.

El primero de ellos, el descriptivo-explicativo-interpretativo de cada capítulo considerado como una unidad, parece epistemológicamente fácil de legitimar; esta coherencia interna en modo alguno excluye el señalamiento de las contradicciones ínsitas en todo proceso que se desarrolla inmerso en un arduo tiempo histórico, y no, como es habitual en el discurso corriente, en un tiempo cronológico, simplista y empobrecedor.

Si admitimos, de partida, la riqueza de perspectivas que ofrece el tantas veces mencionado concepto de "modelo" y lo aplicamos al terreno específico que nos interesa, advertiremos hasta dónde facilita realmente la comprensión de ciertos procesos. Así, por ejemplo, podría afirmarse que el crecimiento hacia adentro reclamará una más profunda y básica democratización, que llegado el caso puede conducir a una mayor equidad en el acceso posible a los bienes y servicios. En cambio, el de crecimiento hacia afuera podría ser más fácilmente compatibilizado con la perduración de una sociedad caracterizada por un signo de manifiesta asimetría. Esta última opción puede intentarse bajo la cobertura de la modernización; en vez la primera exige cambios profundos. Más todavía, los sectores interesados prefieren —cuando no les resta otra alternativa, y, por muchos motivos, deben

apartarse de las formas tradicionales— la modernización, ya que por cobijar un proceso concentrador del ingreso éste los favorece y los identifica pronto con la sociedad considerada como un paradigma. Esto explica aquel momento que, a lo largo de este trabajo, hemos llamado "cultura aceptada o admitida", y pone de relieve tanto su forzoso carácter minoritario, como las dificultades prácticas de difundir sus logros al resto de la población, es decir universalizarlos efectivamente.

La estructura, uno de los factores determinantes de la perduración de un "estilo" o "modelo", constituye una de sus rigideces mayores, aun cuando exista una relación dialéctica, no mecánica, entre ambos. Así, aunque la perduración del régimen de la hacienda obstaculiza el cambio y aun la modernización, por otro lado la acogida de técnicas para incrementar o mejorar la producción (en muchos casos, cierto es, a expensas del hombre y de la Naturaleza) habrá de modificarla. Y sin detenernos en demasía sobre el punto, importa de todos modos subrayar los efectos nocivos que puede adquirir un estilo extractivo por su carácter depredador del suelo y sus efectos alteradores sobre el medio ambiente biológico, con graves consecuencias sobre la población. Este fenómeno nada infrecuente ha sido en América Latina, sobre todo en las zonas mineras o en las regiones tropicales de cultivo intensivo, donde la modificación del hábitat produjo verdaderos desastres demográficos. Estas mismas situaciones, si bien un tanto reducidas en sus efectos, perduran hasta nuestros días en zonas como las del Caribe, y suelen justificarse por sólo la eficiencia económica con descuido evidente de los costos sociales. Recordemos aquí, siquiera de paso, que dichas argumentaciones ya tuvieron sus tempranos refutadores en el siglo XVIII como Victorian de Villava, con especial referencia a la explotación de las minas del Potosí; o como Alejandro von Humboldt, cuando analizaba las formas de explotación del imperio colonial, sobre todo en el Virreinato de la Nueva España o en la isla de Cuba. Para ambos, monoproducción, servidumbre y decadencia no están disociados. Aquellos argumentos economicistas a los que antes aludimos desconocen, implícitamente, que el desarrollo no es un proceso unidireccional ni conserva un mismo ritmo, de donde, entre otras conclusiones que suelen sacarse está la de una especie de determinismo tecnológico, una suerte de fatalidad, cuando las opciones, por fortuna, siempre fueron plurales; razonamiento al cual suele acoplarse este otro, no menos errado: que lo que es bueno para los países centrales forzosamente debe serlo también para los de la periferia, o en vías de desarrollo. Esta actitud precrítica permite, entre otras cosas, legitimar sin más el transplante, en el terreno educativo de ideas, instituciones, objetivos, planes, programas, textos, etc.

Desde otra perspectiva, la lectura quizás podría facilitar el rastreo del significado atribuido en cada etapa a los distintos niveles de enseñanza o su efectiva valoración social; o dicho más claramente, una vez determinado como supuesto previo el papel de la educación dentro del "modelo", estudiar la popular o la superior, observadas ahora por separado si se quiere. Este recurso permitiría probablemente repensar en lo que tienen de específico la enseñanza primaria, la universidad o la técnico-profesional y vistas desde ángulos diferentes.

Con deliberada intención hemos dejado para el final, por su complejidad misma, otra posibilidad que hace factible repasar ciertas cuestiones o constantes desde un horizonte distinto. Pero acotemos antes que este trabajo no se ha propuesto levantar un inventario de *todos* los problemas educativos en todos los países latinoamericanos durante el

lapso considerado; tampoco pretende convertirse en una exhaustiva historia de la educación; apenas quiere acometer un esfuerzo de interpretación del secular proceso empleando categorías de análisis diversas de las habituales. Se plantea otras metas, así, poder determinar siquiera qué papel desempeñan algunos factores, qué elementos aparecen como coherentes con el proceso y cuáles no; inquirir el sentido de ciertos éxitos y fracasos; buscar constantes; se preocupa por la funcionalidad de ciertas propuestas o realizaciones, sus límites y resistencias. De este modo, y a pesar de la señalada discontinuidad del material ofrecido, algunas respuestas podrán encontrarse si nos preguntamos por ejemplo (y aquí no jerarquizamos las interrogantes ni pretendemos agotar su nómina) acerca del papel del Estado, en determinadas circunstancias, en la organización o desorganización del sistema educativo, sus relaciones con otros agentes o agencias educativas, como la Iglesia. El problema de la educación indígena desde la Colonia en adelante, en qué términos se planteaba y qué soluciones se expusieron para el mismo (aislamiento, exterminio, incorporación o asimilación), y en un grado de mayor generalidad, el problema educativo en sociedades asentadas sobre pueblos o minorías sojuzgadas. Relación entre educación rural y urbana; sus peculiaridades y diferencias, amén de algunos intentos, teóricos y prácticos, de reducir las distancias en ciertas condiciones al amparo de determinados proyectos. Así, hemos recordado que muchas veces, en países con una población predominantemente rural, las propuestas más generosas se negaban a sí mismas cuando, en la práctica, convertían a los sectores urbanos en los destinatarios efectivos de esas mejoras o innovaciones, de manera tal que la educación agudizaba las contradicciones en lugar de reducirlas o superarlas; de este modo, y pese a la buena voluntad muchas veces puesta en la empresa, se entorpecía o postergaba la homogenización de la estructura social. Otras cuestiones se han abordado a lo largo del texto; por ejemplo el significado del transplante de ideas a otras realidades, tal el caso de las liberales o positivas, a las cuales se prestó particular atención en sus respectivos capítulos, por constituir un tema vigente en muchos respectos aunque ahora con referencia a otras corrientes. Valor atribuido al trabajo a partir de las culturas indígenas hasta la sociedad de consumo que ya se intuye cuando se consolidan las nuevas élites que escogen sus pautas en función de ciertos paradigmas, y su análisis se efectuó a través del prisma de algunas instituciones, donde predominan, según los casos, lugares y momentos, la servidumbre, la esclavitud o los asalariados. Algo también se lleva expresado acerca del empleo de la lengua como instrumento de dominio (imposición del náhuatl, quechua, español, portugués, etc.), en detrimento de naciones o culturas sometidas. Tampoco se ha dejado de señalar las diferencias entre la educación masculina y femenina como expresión de un tipo de sociedad; y su paulatina reducción según ciertos reclamos derivados de las transformaciones (urbanización, industrialización, democratización, etc.) que registran los diferentes modelos. Se han recordado la función, prestigio profesional y nivel de remuneraciones de los docentes; también las modificaciones de las perspectivas educacionales según ellas se propongan formar súbditos o ciudadanos, en suma, presencia del ingrediente político en los "modelos". No se ha desatendido especificar la expresión pública de los movimientos estudiantiles, cuya gravitación parece acentuarse a medida que se modifica la extracción social del alumnado, y éste participa o deja de participar en la elaboración o concreción de las propuestas que aspiran a definir el significado y los alcances de la educación y la cultura como factores transformadores de la sociedad o de los "modelos" que tratan de expresarla. En ciertos momentos se ha subrayado la relación entre el interés prestado a los aspectos de la política educativa y el consagrado a las cuestiones estrictamente pedagógicas o didácticas. En fin, para no abundar en más problemas, digamos que se ha prestado particular atención al papel de instituciones como la universidad, su capacidad de actualizar, adaptar y generar conocimientos; su evidente agotamiento en determinados momentos del proceso y surgimiento a su alrededor de instituciones que tratan de llenar el vacío que van dejando las tradicionales, porque las rigideces del sistema hicieron que, en distintos momentos, las innovaciones recibiesen o propagasen por otras vías; tampoco olvidamos las dificultades doctrinarias que plantea repensar las universidades dentro de un "modelo" diferente, lo que hace que por momentos se las niegue; esta actitud, desdichadamente, conserva mayor vigencia de la que sería de desear. También algo se ha dicho, cierto es, acerca de la extracción social de los estudiantes, funcionalidad de las profesiones u orientación de las carreras, etc. Y creemos queda en claro que fuera del concepto de "modelo" mal podría entenderse, insistimos, el significado profundo de la diversificación del reclutamiento, del incremento o mengua del número de estudiantes o la multiplicación de especialidades; más aún, quizás estos problemas, y muchos otros, a los que hoy tanta atención suele prestarse, ni siquiera podrían exponerse o aparecerían con rasgos debilitados como expresiones numéricas sin trascendencia cualitativa, si no se apela a dicho recurso o representación.

Estimamos que la discontinuidad con que han sido tratados estos y otros problemas no dificulta el entendimiento de lo que sí conjeturamos esencial destacar: la perduración, vigencia e interrelación de la mayoría de las cuestiones teóricas y prácticas, cuya comprensión más acabada exige incontestablemente una perspectiva histórica y un análisis en función de ciertas categorías. Y esto hace tanto al entendimiento de las ideas educativas como a la clarificación de las respuestas acometidas en su nombre.

Y para concluir digamos: todo parece indicar que la superación de muchos de los actuales desajustes, contradicciones e inadecuaciones del sistema educativo latinoamericano, o de las relaciones entre éste y la sociedad, recomiendan la necesidad de encarar estudios penetrantes e imaginativos, que permitan elaborar "modelos" teóricamente satisfactorios y prácticamente viables; desafío que hace ya bastante más de un siglo enunció vigorosamente Simón Rodríguez cuando escribió: "*o inventamos o erramos...*".

Unidad 4

HACIA UNA PEDAGOGIA LIBERADORA EN AMERICA LATINA

4.1 Por una liberación de las conciencias

Si la "conciencia dominada" caracteriza a la gran masa del pueblo latinoamericano y posibilita la perpetuación de su propia dominación al padecer la explotación sin comprenderla ni analizarla, incluso justificándola sintiéndose inferior al dominador, la educación podrá contribuir en forma decisiva a transformar esta situación apuntando a una liberación gradual, pero total, del hombre oprimido. Esta liberación se va produciendo dentro de un proceso de toma de conciencia, de politización crítica, cuyo nivel superior es la transformación profunda de los hombres en la realidad social humanizada.

Las clases populares están sumidas en la miseria y en los sufrimientos físicos, además viven encarceladas en la prisión de su conciencia mistificada. Es evidente, por lo tanto, que su liberación no podrá ser sólo de tipo económico. Una liberación de estructuras no es posible ni durable sin la mediación de una auténtica liberación de las conciencias. Reconociendo que en nuestras sociedades dependientes existe una servidumbre de las conciencias por la que el pobre absolutiza frecuentemente su ignorancia en provecho del dominador, se impone la conclusión de que la tarea más inmediata para el pedagogo es el rescate puro y simple de estos hombres, y que la meta de una educación que quiera responder a las necesidades profundas de Latinoamérica, es la liberación de sus conciencias y el descubrir su propia personalidad, superando sus alienaciones a fin de que este hombre —con los otros hombres— pueda constituirse en sujeto de su propia historia (Medellín, 1968). Esta educación debería fundarse en la toma de conciencia que el oprimido hace de las verdaderas coordenadas de su condición social y personal, así como de su situación al margen del proceso histórico. Sólo de este modo podrá reconquistarse como agente de su propio destino y experimentar una "práctica de la libertad" (Freire, 1972). En la educación, por lo tanto, no se trata de inculcar una determinada cantidad de conocimientos al educando, o de colocarle dentro del mecanismo productivo del sistema, sino de asumir, en comunidad y mediatizados por el mundo, la tarea de humanizarse humanizando la realidad social en que se vive.

4.2 Una educación liberadora para una liberación integral

Construir una sociedad justa en América Latina significa la liberación de la actual situación de dependencia, de opresión y de despojo en que viven las grandes mayorías de nuestros pueblos. La liberación supone una ruptura con todo lo que impide su realización personal y comunitaria y la construcción de una sociedad nueva, más justa, fraterna y realizadora de valores. El papel de la educación en este quehacer liberador es decisivo. Si bien es cierto que el problema de la liberación en América Latina es básicamente político-estructural, es necesario reconocer que esta liberación requiere de la educación como liberadora de las conciencias —según apuntábamos anteriormente— y como instancia crítica de todo el quehacer político en la tarea de concreción de un hombre nuevo que se compromete en unas estructuras nuevas, haciendo viable un proyecto político auténticamente popular y liberador. En esta perspectiva, educar para la *justicia* es educar para la *liberación*, lo cual supone desenmascarar el sistema y comprometerse —sin manipulación ni adoctrinamiento— en un proceso de transformación de la realidad hacia formas de convivencia cada vez más humanas y humanizantes.

"La dinámica misma de la justicia —dice el Documento de trabajo de la X Asamblea General de la OIEC— hace que los hombres pasen de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas; y es entonces, que una sociedad se transforma en el verdadero sentido de un desarrollo que no se confunde con las ambigüedades de un simple crecimiento económico" (1978). La educación por sus distintos medios y recursos debe y puede llevar a formar este nuevo tipo de hombre y de sociedad que necesita la liberación auténtica e integral de América Latina. "La experiencia de la misma vida escolar ofrece entre otros un campo para la búsqueda de nuevas formas de vida común en la justicia, la libertad, el respeto de los derechos, el cumplimiento de los deberes, y responsabilidades, la paz" (OIEC, 1978). Orientar la educación en estas perspectivas supone lógicamente unos cambios profundos en todas las estructuras y dimensiones de la comunidad educativa, de los propios padres y de la sociedad en general; toda una ecología educativa, un cambio en el ámbito general en el que se forma y conforma la persona y los grupos.

Ahora bien, como "pocas veces se dispone de un poder absoluto para modificar la sociedad, con frecuencia sólo se puede ir creando cambios en algunos aspectos instrumentales o funcionales del sistema, que se orienten a los objetivos últimos del plan y crean un clima favorable para acelerar gradualmente los cambios hasta operar en los puntos claves del sistema" (Schiefelbein, 1974). Esto no debería significar caer en ensayos intrasistémicos, sino fomentar las modificaciones posibles en la espera activa de que la praxis política liberadora posibilite un contexto infraestructural no contradictorio (cfr. Lectura No. 1).

4.3 Limitaciones de la educación como inductora de cambios estructurales

Hemos visto repetidamente los condicionamientos que ejercen las estructuras socioeconómicas a través de las decisiones políticas y de sus proyecciones culturales en el campo de los valores, comportamientos y tipos de relación humana. Consecuentemente, podemos afirmar que la educación en general refleja las características del sistema en el que está inmersa y al cual sirve. Así tenemos que, a un determinado grado de sociedad clasista, corresponde una educación diferenciada para ricos y pobres, elitista, etc. Debemos concluir, por lo tanto, que "no es posible educar para la justicia partiendo exclusivamente de la educación" (jesuitas-Oaxtepec, 1971). La naturaleza misma del sistema educativo impide utilizarlo como instrumento principal de cambio social. Sus posibilidades se identifican con las posibilidades que tiene la conversión del hombre: cambios de valores, desclasamiento e incidencia en las decisiones de cambio.

Fornari dice:

> "Si en el hombre lo paradojal y ambiguo es real, si siempre existe la posibilidad del mal, entonces no basta reorientar estructuras económico-sociales o de poder, sino que es necesario promover la capacidad de actualizar todas las posibilidades humanizantes que puedan brindar dichas estructuras. Para ello creemos insustituible a la educación como generadora de sutileza y perspectiva de la conciencia, como sostenedora de la capacidad humana de 'negar' creativamente, de apoyar y controlar todo lo que sea humanizante" (1973, p. 150).

Afirmada la insuficiencia de la educación en un proyecto liberador, afirmamos también su especificidad, necesidad e importancia aun dentro de la praxis política. Conscientes de que no es posible corregir por vía escolar las otras desigualdades originarias, sin embargo, es evidente que el hecho de proporcionar a más personas los servicios educativos redundará de una u otra forma en el futuro establecimiento de una sociedad más justa. Si a este interés por el aumento cuantitativo de los beneficios de la educación, añadimos la peculiaridad de la praxis pedagógica liberadora como difusora de la capacidad analítica, de la criticidad, del arraigo a lo concreto y de apoyo al proceso de humanización permanente —según aclararemos próximamente—, tendremos motivos suficientes para valorar la significación incluso política de la educación. (Completar con Lectura No. 2).

4.4 Eticidad del proyecto pedagógico liberador

4.4.1 *Educación y domesticación*

Todos los grupos políticos, culturales, económicos, sociales o religiosos que pretenden reducir al hombre y los pueblos a un sistema dado, han querido utilizar la educación como un arma de domesticación y de dominio de la mente humana introyectando en la conciencia individual y colectiva las normas de subordinación y dependencia al sistema.

Con esta utilización de la educación se ha pretendido emplear al maestro como al mediador de la domesticación, haciendo de él el artífice "del espíritu universal en los particulares" (Hegel), o el "ingeniero de la conducta" que puede manipular "las contingencias del medio" (Skinner) hacia la identificación con un sistema dado.

4.4.2 *La educación subordinada a la ética*

Frente a todas estas reducciones de la educación o domesticación (de cualquier color o signo), se debe afirmar la eticidad del proyecto pedagógico liberador. La educación está surbordinada a la ética, no a los intereses o normas de un sistema o grupo de poder. Para Tomás de Aquino la ética tiene como objeto la dirección general del obrar humano en orden al último fin de la vida humana (I Ethic. I c I No. 3). El fin de la educación sólo puede derivarse del fin de la ética. Y la ética busca, según Tomás, el bien del hombre en general, su felicidad.

Todo esto quiere decir, que la educación se centra en el desarrollo del hombre mismo, de su deber-ser, marcado por la ética, no en su inserción interesada a un grupo social o a un sistema determinado. Tanto la labor docente del profesor como la discente del alumno, tienen como norma suprema el desarrollo y perfección de la propia personalidad en vista al propio fin del hombre. Esta afirmación ética del proyecto pedagógico se opone a todo intento de manipulación, presión o utilización del hombre en cualquier dirección que no sea la propia humanización.

4.4.3 *Educación no es sólo instrucción*

Hoy día en muchos sectores educativos se pretende reducir la educación a una simple instrucción y evitar referencias morales en la labor educativa, manteniéndose "neutral" ante el reclamo de discernir qué sean el bien y la verdad. Otros desestiman considerar el fin general de la educación y limitan el quehacer educativo a una "tecnología de la enseñanza" que asegure la eficacia de la labor docente en objetivos instruccionales mensurables y observables. Contra esta tendencia ya decía A. Messer: "Los métodos seguros de educación psicológica no pueden decirnos nada sobre el fin de la educación; no pueden resolver si hay que educar a los jóvenes para hacer de ellos sensuales o impetuosos, explotadores o ladrones, hombres honrados o idealistas".

4.4.4 *Objetivo de la educación: la humanización*

El obrar deliberado, dice Tomás de Aquino, es lo propio y específico del hombre (I, II q. 1 a. 1); la educación, evidentemente, tendrá por objeto principal este obrar lúcido y deliberado, es decir, verdaderamente libre. La educación, en este sentido, ha sido caracterizada por Freire —indudablemente inspirado en Tomás— como "práctica de la libertad". La autonomía es una perfección del hombre, y la educación debe disponerle para su recto y conveniente ejercicio. El obrar autónomo es un modo de obrar, y el obrar sigue al modo de ser. Luego la perfección del obrar autónomo debe seguir a la perfección del ser. Siguiendo este postulado, dirá P. Freire, que el objetivo de la educación es el "ser más", la humanización. Ser sujeto de su historia y de la del mundo que se realiza humanizando el mundo, impregnándolo de su espíritu. Por esta razón, Santo Tomás aclara que el hombre no está determinado a realizar su perfección; ésta debe ser obra de la libertad. La libertad agrega sobre la simple autonomía el mérito y la responsabilidad de su acción. El problema educativo es el de educar a una personalidad autónoma, susceptible de educación precisamente por su autonomía y libertad. La acción supone un objeto que es el bien que se desea alcanzar. La vida como acción es tensión del espíritu hacia el bien. Con este fin, la libertad debe ser educada. La tarea educativa supone una libertad que puede ser defraudada con vanos espejismos y hacer que el sujeto equivoque su camino por error o por malicia de la voluntad.

4.4.5 *Liberación y transformación*

La labor educativa debe ofrecer a la libertad la posibilidad y la facilidad para realizar en el ser humano su perfección. Así, Santo Tomás ni hipertrofia ni disminuye la libertad: admite las limitaciones en la autonomía humana correspondientes a la propia estructura —no se trata de una autonomía absoluta ni de un obrar moralmente irresponsable— pero no se niega

su consistencia, ni su valor o su oportunidad. La libertad es una conquista que se va obteniendo a medida que el hombre se va liberando de todo lo que le esclaviza, de todo lo que le hace menos humano, de todo lo que le entorpece la consecución de los valores humanos y el desarrollar su "ser transformador del mundo". Este quehacer coincide con la meta de la educación: realizar la perfección del ser, como diría Santo Tomás; un ser sujeto que está con otros sujetos —diálogo permanente— y que se perfecciona perfeccionando el mundo en el que vive, humanizando su medio...

Como podemos ver, esto supone respetar al educando como sujeto de su propio desarrollo, capaz de encontrar en sí mismo —en un diálogo enriquecedor con otros sujetos— las bases de su propia historia. Lleva a un análisis crítico de la realidad para superarla. Problematiza e induce a una opción personal constructiva. Por la reflexión y la acción personalista.

4.4.6 *La labor del maestro*

Para Tomás de Aquino, la enseñanza no es efecto que dependa totalmente de quien enseña. Es un complejo de fuerzas que resulta de la labor conjunta del alumno y del maestro. Hablando con propiedad, la enseñanza termina por la proposición objetiva de la verdad en la mente del alumno. Lo subjetivo de la enseñanza-aprendizaje como asimilación vital por parte del educando, es lo que llamamos educación. Por lo tanto, mientras el alumno no realiza la captación personal de los valores o signos presentados por el maestro, no hay educación. El maestro interviene como causa auxiliar en la elaboración de los conocimientos. La adquisición del saber, es para Tomás de Aquino, un proceso vital y personalísimo en el espíritu del educando.

La intervención del maestro, explica Tomás, puede hacerse de dos maneras: proporcionando medios y auxilios para que el entendimiento del alumno los utilice en la adquisición del saber, proponiéndole ejemplos o algo sensible de donde pueda partir hacia la verdad desconocida, o bien haciéndole notar la relación de las conclusiones con sus principios. Veamos el texto clásico de Santo Tomás, en la *Suma,* sobre la naturaleza del hecho de enseñar:

"Ahora bien, el hombre adquiere la ciencia, a veces por un principio interno, como acontece en el que la investiga por sí mismo, y a veces por un principio externo, cual sucede en el que es enseñado. Va, efectivamente, anejo a cada hombre un principio de ciencia, que es la luz del entendimiento agente, por el cual se conocen, ya desde el comienzo naturalmente, ciertos principios universales comunes a todas las ciencias. Cuando uno aplica estos principios universales a casos particulares, cuyo recuerdo o experiencia le suministran los sentidos, adquiere por investigación propia la ciencia de cosas que ignoraba, pasando de lo conocido a lo desconocido. De ahí que también todo el que enseña procura conducir al que aprende de las cosas que éste ya conoce al conocimiento de las que ignora, conforme a lo que dice Aristóteles que toda enseñanza dada o adquirida por vía de argumentación procede de algún conocimiento previo.

Puede, pues, el maestro contribuir de dos modos a que el discípulo pase de las cosas por él previamente conocidas al conocimiento de las desconocidas. El primero de estos modos es suministrarle algunos medios o auxilios de los cuales use su entendimiento para adquirir la ciencia, tales como ciertas proposiciones menos universales, que el discípulo puede fácilmente juzgar mediante sus previos conocimientos o dándole ejemplos sensibles, o cosas semejantes, o cosas opuestas, etc., de las cuales el entendimiento del que aprende es conducido al conocimiento de alguna verdad desconocida. El segundo de estos modos consiste en fortalecer el entendimiento del que aprende, no mediante alguna virtud activa, como si el entendimiento del que enseña fuese de una naturaleza superior, puesto que todos los entendimientos humanos son de un mismo grado en orden de naturaleza; sino en cuanto que se hace ver al discípulo la conexión de los principios con las conclusiones en el caso de que no tenga él suficiente poder comparativo para deducir por sí mismo tales conclusiones de tales principios". (1 q. 117 a. 1).

Como hemos podido observar por este texto, para Santo Tomás, enseñar es favorecer en el educando, por medios extrínsecos adecuados, el proceso vital de su desarrollo y perfección. Por lo que podemos ver que la conceptualización actual del maestro como "facilitador o diseñador de aprendizaje" y de la educación auténtica como "la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo" coincide con lo que ya señalaba Santo Tomás:

"El maestro no produce en el discípulo la luz intelectual, ni produce tampoco directamente las especies inteligibles, sino que, mediante la enseñanza, mueve al discípulo para que él, por la virtud de su propio entendimiento, forme las concepciones inteligibles, cuyos signos le propone exteriormente.

Los signos que el maestro propone al discípulo son de cosas conocidas en general y con cierta vaguedad, pero desconocidas en particular y distintamente. Y por eso, cuando adquiere uno por sí mismo la ciencia, no puede decirse que se enseña a sí mismo o que es maestro de sí mismo, puesto que no existe en él de antemano la ciencia completa, cual se requiere en el maestro". (1 q. 117 a. 1).

4.4.7 *¿Individualismo pedagógico o sociologismo colectivista?*

Los fines generales de la educación se confunden a menudo con los ideales políticos de los pueblos. De esta forma podríamos observar cómo los

grandes "inspiradores" de la pedagogía han oscilado permanentemente entre el ideal *individualista* (fomentar la espontaneidad del niño al margen de las "convenciones sociales", desarrollar su individualidad...), o el *colectivista* (integrar al niño al grupo social en el que vive...). Entre estos dos modelos educativos se debaten hoy los nuevos pedagogos que generalmente no alcanza a percibir que fuera de estos extremos, individualismo-colectivismo, existe otra posibilidad "distinta" que trasciende a ambas y supera sus limitaciones y dificultades.

Por parte del Estado y de sus interesados representantes se sostiene la tendencia a utilizar la educación como arma ideológica de dominación, introyectando en el educando las normas culturales vigentes y convirtiéndole en mano de obra cualificada para el sistema económico imperante, haciéndole un hábil y dócil productor-consumidor de la sociedad de consumo que se presenta como proyecto de desarrollo.

Por otra parte, ciertos grupos contestatarios y rebeldes frente al sistema actual proponen afirmar reactivamente al individuo frente al Moloc de la sociedad de consumo y propician diversas formas de evasión o marginación de la preocupación social (hippies, misticismo oriental, etc.). La postura marxista clásica postula un cambio rápido y radical de las estructuras económicas del capitalismo, pero para caer en un nuevo estatismo donde sigue el hombre dependiendo del férreo control gubernamental, por lo cual no se puede afirmar que constituya una alternativa válida y viable para salir de la dependencia en que nos debatimos.

En la época de Tomás de Aquino se vivía una problemática similar donde el feudalismo pretendía hacer del hombre una pieza de su engranaje social al servicio —laboral, militar y cultural— de sus privilegios, y la burguesía naciente propugnaba por sus derechos individuales y se marginaba de los feudos para escapar del control del sistema hasta entonces vigente. Tomás percibió el lado positivo que esta actitud de la burguesía naciente suponía respecto al viejo régimen, pero enfatizó la proyección social e integración a un nuevo bien común que debía implicar este personalismo, de ahí su insistencia en el "precio justo", en el "bien de la ciudad", en la instancia comunitaria que propone como cauces a la realización de la persona. Si la burguesía se hubiera mantenido en estos ideales que hicieron de ella en un principio grupos altamente comunitaristas, no hubiera degenerado en el individualismo del que se nutre nuestro capitalismo actual. Tomás de Aquino propone un *personalismo* que armonice el desarrollo y realización individual integrado

en un auténtico bien común de la sociedad que, sin anular a los individuos, promoviera más bien la realización integral de cada uno de ellos en la realización comunitaria, y así dice en un texto notablemente rico de la *Suma:*

> "El que busca el bien común de la multitud, también busca de modo consiguiente su propio bien, por dos razones. Primera, porque el bien particular no puede subsistir sin el bien común de la familia, de la ciudad o del reino... La segunda, porque al ser el hombre parte de la casa y de la ciudad debe buscar lo que es bueno para él por el prudente cuidado en torno al bien de la multitud, ya que la recta disposición de las partes depende de su relación con el todo" (II-II, q. 47, a. 10, sol. 2).

4.4.8 *El hombre se humaniza humanizando su mundo*

La pedagogía, por lo tanto, que presupone el juicio ético, delineará las reglas de la realización práctica de este modelo de hombre: un hombre que se realiza realizando el bien común de su familia, de su ciudad, de su patria... Por lo tanto, el sujeto debe educarse para realizarse como persona integralmente, pero esta realización no puede darse al margen de su grupo, de su comunidad concreta; liberándose y desarrollándose con los otros, en comunidad: construyendo una comunidad más humana se va construyendo simultáneamente él como hombre. En la versión de Freire repetiríamos: "Se humaniza, humanizando el mundo".

"El acto educativo no termina en el momento teórico (cognoscitivo), en la pura toma de conciencia" de la realidad, sino que necesariamente debe implicar una acción destinada a transformar, a "humanizar" dicha realidad poniéndola en relación creativa con el hombre (Departamento de Educación del Celam, 1977).

Ahora bien, esta labor "humanizante" tendrá que enfrentarse con los intereses de aquellos que han utilizado la educación y desean seguir utilizándola como instrumento para perpetuarse en el poder, lo cual llevará a ver que la escuela "no es el lugar donde ocurre el consenso, sino el lugar donde el conflicto se refleja" (CEE, 1971).

Determinando el nivel óptimo de la situación educacional conflictiva—lo cual no es fácil— se deben ir creando los mecanismos de experiencia y encauzamiento de la acción transformativa dentro de un contexto dialógico donde el conflicto se asume creativa y esperanzadamente. En este sentido la Ley General de Educación del Perú, publicada en marzo de 1972, señala que

"el proceso educativo incorporará procedimientos capaces de despertar en los peruanos la conciencia crítica de la propia situación y, consiguientemente adecuados para suscitar en ellos la justa perspectiva de conocimiento y acción que los haga agentes participantes del proceso histórico de cancelación de las estructuras de dependencia y dominación, y hombres libres, comprometidos con el futuro del país".

Esta perspectiva política es ineludible en una auténtica educación. La organización popular, ha escrito C. de Lora (1977), se convierte así en fuente del crecimiento del pueblo, resultado del proceso educativo y condición de acción política y de cambio estructural.

4.5 La concientización como arma de liberación según Paulo Freire

4.5.1 *Una educación para la dependencia*

Ya hemos visto cómo el problema educativo no está separado del contexto económico y político de la sociedad. Históricamente la educación ha estado controlada por los intereses de la clase dominante. Todo el sistema educativo tiene una relación muy íntima de los grupos de poder y la penetración extranjera del mismo. El colonialismo exportó a América Latina las formas de instrucción europeas con todo un sistema de representaciones de "valores" y actitudes para asegurar su dominación. Desde el punto de vista social, la educación está orientada hacia el mantenimiento del orden establecido, aunque sea opresor y contradictorio. La tarea de la educación actual, generalmente, consiste en preparar a los jóvenes para que se incorporen a las estructuras existentes y las consoliden. Sin embargo, en América Latina estamos asistiendo al nacimiento de una revolución cultural. Está surgiendo una nueva cultura o mejor, una *contracultura*, que no puede ser ya más del privilegio de unos pocos, sino una posibilidad esencial y universal del hombre.

4.5.2 *Una educación para la liberación*

Estamos presenciando el paso de una cultura entendida como memorización de conocimientos y conservación de la realidad, a una cultura entendida como *comprensión crítica y transformación de la realidad*. La cultura viene a ser, entonces, la acción creativa de un grupo humano y concreto por medio de la cual transforma, siempre en forma original, la naturaleza (mundo físico y realidad social) con el fin de crear y recrear su ser en el mundo.

En esta perspectiva son acciones culturales por excelencia el trabajo creador y la acción política hacia la construcción eficiente del bien común. El vehículo fundamental de este nuevo tipo de cultura es la *educación liberadora*, es decir, un instrumento que sea un medio efectivo de liberación... Su objetivo no consiste en incorporar el educando a las estructuras económicas, políticas, culturales y religiosas existentes, sino en algo muy distinto: en capacitarlos para que como autores de su propia liberación transformen de una manera crítica, creativa y original su mundo mediante la acción.

4.5.3 *Acción cultural popular y Paulo Freire*

Esta contra-cultura que comienza a fraguarse en el interior del pueblo latinoamericano ha sido captada, interpretada teóricamente y canalizada en una acción cultural popular especialmente por un eminente latinoamericano, *Paulo Freire.* Su sensibilidad respecto a los "signos" del pueblo, su compromiso con la causa del proyecto liberador del pueblo latinoamericano es notoriamente análoga a la actitud de *Tomás de Aquino* frente al momento histórico en que vivió (ruptura con el sistema feudal, intérprete del nuevo proyecto liberador, etc.). Por esta coincidencia vital de actitudes es que ya hemos podido ver las semejanzas doctrinales en materia pedagógica entre *Tomás de Aquino* y *Paulo Freire*, filósofo y pedagogo eminente latinoamericano y tomista.

A continuación expondremos brevemente las experiencias pedagógicas de los "círculos de cultura" que Paulo Freire promovió en Brasil y Chile, y los postulados teóricos que sobre la nueva educación latinoamericana se van decantando a partir de la misma praxis de liberación que realiza el pueblo latinoamericano. (Completar con Lectura No. 3).

La cultura del silencio

Paulo Freire constató, como ya vimos, que en la misma mente del pueblo se habían instalado sus opresores, desfigurando su conciencia respecto de la propia situación. Y de ahí las limitaciones en la reflexión, la creación de una conciencia ingenua que no percibía las verdaderas causas de los hechos, y de una actitud mágica que infravalora las propias posibilidades y remite las soluciones a fuerzas extrañas al mismo hombre o al propio grupo. Estas actitudes habían sumido al pueblo en una "cultura del silencio" o en la imposibilidad de emitir la propia palabra que desafía a la injusticia y a la explotación, llevando a la domesticación sistemática de los sentires populares.

La pedagogía del oprimido

Urgía, pues, la expulsión del opresor de la interioridad del pueblo. Pero para lograrlo, no serviría ni la educación tradicional ni el ejercicio que comúnmente se hacía de la autoridad. Los métodos de enseñanza en uso adolecían, además, del pavoroso defecto de estar montados en ciudades y por individuos ajenos totalmente a la problemática que se sufría en el campo. Era preciso, por tanto, organizar una nueva pedagogía: la pedagogía del oprimido, cultural al mismo tiempo que política, y centrada en el mismo pueblo como sujeto de su propio quehacer.

La concientización

El fin inmediato de la organización pedagógica de los grupos populares consistiría en alcanzar los escaños de la concientización liberadora, a partir de la toma de conciencia de las circunstancias de opresión que incidían en el propio grupo, mediante la facilitación de la reflexión que cuestiona la realidad que se vive. Para obtener este objetivo inmediato, las discusiones de grupos ocupan el lugar central de la metodología. Por la concientización se hace posible un acercamiento crítico y político a la realidad. Sólo así, el entorno desvela sus abusos y hace posible el acceso a las "reservas humanas" aún no comprometidas en la transformación. Lo que Freire denomina el "inédito viable" o "el posible no experimentado" que surgieren las auténticas posibilidades de originalidad y creación de nuestro pueblo.

Leer el mundo críticamente

Concientizar es educar para leer el mundo: es poner a los grupos en posibilidades y situación de realizar una lectura crítica de la realidad que nos circunda. No basta con "estar" sufriendo pasivamente una realidad, hace falta dar el paso a la malicia de la crítica, a la desconfianza de la percepción espontánea. Saber objetivar el mundo mediante el distanciamiento, supone el primer paso en orden a poder reflexionar sobre él. Lo "evidente" desaparece cuando se formula la crítica. Sin embargo, el contenido del pensar crítico no es el mundo en cuanto tal, sino la realización que mi conciencia establece con el entorno.

Perspectivas de liberación

La búsqueda de nuevos perfiles sociales, ininterrumpidos, concluye en los hallazgos de la liberación que muestra la viabilidad del cambio social a

partir del compromiso del propio grupo en la transformación de su propia realidad histórica, adoptando actitudes de sujetos de su propia historia, recreando las condiciones de vida mediante su acción concreta sobre el medio, revisando y replanteando sobre nuevos horizontes, nuevas perspectivas de humanización.

Situaciones existenciales del pueblo

La vida misma del pueblo campesino, en las experiencias de Freire, es recogida en expresiones y términos que contienen su vivencia peculiar de una determinada situación. "Universo vocabular" que condensan las vivencias cotidianas del pueblo y que han de servir después para la fase de alfabetización mediante la descomposición en familias fonéticas, etc. Las situaciones existenciales típicas del grupo en proceso de alfabetización son representadas en dibujos o fotografías de escenas significativas de la vida campesina, sobre las cuales se han de basar los debates. Su discusión abre perspectivas de análisis respecto de los problemas de la comunidad y de la nación, unidos a lo cual van las palabras generadoras, claves seleccionadas del "universo vocabular" del grupo. Se entrelazan, de esta manera, aspectos de concientización política y de culturización. Por ejemplo, si la observación sistemática de la situación y mentalidad del grupo proporciona como vivencia sentida por el mismo la palabra *casa*, se representará en una fotografía o dibujo una *casa* típica del grupo social en cuestión. El animador dirigirá el diálogo tratando de que el grupo ese pronuncie sobre todo lo que les sugiere el término *casa* (problema habitacional, diferencias de vivienda, posibilidad de adquisición de vivienda, razones, etc.). Una vez concienciada la situación problemática que supone y sugiere la palabra *casa* se pasa a la visualización de la palabra, a su separación silábica; continúan diapositivas con las familias fonéticas por separado (combinación con las vocales, etc.). Se crean palabras nuevas con esas familias silábicas, etc.

Codificación-descodificación

El valor de la aplicación de imágenes expresivas radica en el impacto concientizador que tiene el binomio codificación-descodificación. En la primera permanece una situación determinada representada en un término o una imagen (ejemplo, la casa). Al surgir la discusión sobre esa palabra, imagen o expresión, surge la descodificación que permite la percepción crítica y se encamina al descubrimiento del "posible no experimentado". De los debates suscitados se van derivando actitudes de compromiso perso-

nal y grupal que ya dependen de los mismos grupos en cuanto a su concreción política o a sus derivaciones. Se trata por lo tanto, de una cultura de cuño campesino, impreso con su propia alma y que lo estimula hacia una humanización autónoma.

Derivaciones políticas

Que este proceso educativo popular concientizador, no dirigido partidísticamente, tiene una evidente proyección política fue comprobado por la actitud de los grupos políticos derechistas en el poder en Brasil que decidieron suprimir los *círculos de cultura popular* promovidos por Freire, acusándolos de "subversivos". Algunos críticos han achacado a P. Freire la falta de organización como grupos de presión política de los "concientizados", o su no incorporación a las agrupaciones políticas existentes. Sin embargo, dirigir o definir formas concretas de compromiso político corresponde a los mismos grupos. El caudillismo político no es labor propia del pedagogo. Promover la actitud crítica y el compromiso liberador no es tomar las decisiones por el pueblo; él es el sujeto de su propia historia.

4.6 Pistas para una operacionalización de la educación liberadora en América Latina

4.6.1 *Aplicaciones de la pedagogía liberadora al ámbito general de la educación latinoamericana*

La filosofía desprendida de estas experiencias pedagógicas con el pueblo sirvió para despertar la inquietud de muchos educadores en América Latina y enrumbar su quehacer pedagógico por esta línea liberadora. La consagración definitiva de esta opción pedagógica la realizó la *Conferencia General del Episcopado Latinoamericano* en 1968 reunido en Medellín al declarar:

> "Nuestra reflexión sobre este panorama (el educativo) nos conduce a proponer una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos 'educación liberadora'; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender 'de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas', teniendo en cuenta que 'el hombre es el responsable y el artífice principal de su éxito o de su fracaso'" (Conclusiones de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Documento sobre la Educación, No. 8).

Este mismo Documento caracteriza la educación liberadora con los siguientes rasgos:

1. Debe ser "creadora" en todos los niveles, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina.

2. Debe favorecer la libre autodeterminación y el sentido comunitario de las personas.

3. Debe estar abierta al diálogo para enriquecerse con los valores que la juventud intuya y descubre como valederos para el futuro.

4. Debe afirmar con sincero aprecio las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo.

5. Debe capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo.

6. Debe ayudar a redimirnos o liberarnos de las servidumbres injustas, y antes que nada, de nuestro propio egoísmo.

(Completar con Lectura No. 4).

4.6.2 *La educación para el cambio social en América Latina*

Para fomentar el cambio social en América Latina la educación debe promover por actividades y actitudes los valores que apunten al *cambio social* necesario, al proyecto liberador del pueblo.

Algunos de estos valores que debe fomentar la educación liberadora son:

La solidaridad

Nuestra sociedad es profundamente individualista; al hombre típico de nuestro sistema le interesa solamente su provecho individual y lo que pueda redundar en su propio favor. La clase, el colegio, la educación en general, se pueden organizar con base en el individualismo ("aprenda yo y sálvese quien pueda") o con base en la solidaridad (como una comunidad donde todos nos ayudamos para aprender, para mejorar apoyándonos y aportando nuestras capacidades, experiencias e iniciativas).

La participación

Que se opone al clasismo y marginación de que hace gala nuestra sociedad: ricos-pobres, agraciados-feos, blancos-negros, inteligentes-torpes, etc. El grupo humano será verdaderamente medio educativo cuándo trate de ofrecer a todos oportunidades de desarrollo, sin marginar a nadie.

La apertura a todos los valores humanos

Nuestra sociedad afirma sólo determinados valores: el dinero, la apariencia, el placer, el prestigio, el *confort*, etc., que no salen del ámbito materialista. Si pretendemos cambiar radicalmente nuestra sociedad debemos buscar los valores que hagan posibles un cambio verdaderamente eficaz, que descubran al hombre nuevas dimensiones en su existencia y que lo realicen auténticamente. La apertura a los valores espirituales y transcendentes debe hallar cabida y valoración en una educación que apunte al cambio.

La creatividad y el desarrollo de lo propio, de lo autóctono

Si nuestro sistema está marcado por el signo de la dependencia (económica, política, cultural) y nuestra educación actual consiste básicamente en adoptar valores foráneos y repetir lo que otros han dicho y hecho, la praxis liberadora tendrá que enfatizar la actitud creativa, la originalidad y la búsqueda personal de las soluciones a nuestras propias necesidades y problemas. La simple actitud pasiva y receptiva de la educación bancaria, que critica Freire, debe ser reemplazada urgentemente por una actitud activa, de búsqueda y de investigación personal y grupal. Los profesores deben abandonar su cómodo papel de sentirse poseedores y distribuidores de la verdad, para pasar a la actitud de problematizadores y promotores de experiencias de aprendizaje. Los alumnos, a su vez, deben sacudir su resignado rol de copiadores-repetidores que exigen al profesor que todo se lo de hecho y "digerido" (recordemos el gusto estudiantil por los resúmenes "claros y sintéticos" y los exámenes fáciles) y deben pasar a una actitud de búsqueda, de interés auténtico por conocer en profundidad e investigar con rigor los diferentes niveles de la realidad. Cuestionarse seriamente sobre nuestra propia realidad social y empeñarse en la búsqueda de alternativas viables y válidas para nuestros problemas, debe ser la actitud resultante de la nueva praxis pedagógica.

El diálogo

Opuesto a la actitud impositiva, típica de la escuela tradicional. Entronizar en los ambientes educativos el diálogo supone modificar múltiples estructuras, actitudes y mentalidades donde el autoritarismo o las dictaduras profesorales o estudiantiles campean a sus anchas. Dialogar es escuchar auténticamente al otro, tener en cuenta su palabra, su realidad. Y esto lo puede negar tanto el maestro como el alumno desconociéndose mutuamente como personas dignas de escucharse y avanzar juntos. Como reacción al autoritarismo magisterial tradicional, se está poniendo de moda en los ambientes escolares y universitarios "la revuelta inversiva" que pretende desconocer la palabra del "otro", en este caso del maestro, y erigirse como lo único, como totalidad...

La actitud crítica

El diálogo de que hablábamos anteriormente, el escucharse mutuo interrelacionándose, debe estar mediatizado por la *realidad*, por el mundo. No se trata de un diálogo vano, sino cuestionado por la realidad misma y proyectado a la transformación y humanización del mundo. Nuestra sociedad propicia las evasiones de la realidad distrayendo a jóvenes y adultos con programas vacuos de TV, radio, cine, deportes, etc. Los medios de comunicación son utilizados para inculcar los valores de la ideología dominante, llevan a aceptar el "statu quo" como el único posible, distraen al pueblo para que no piense, reprimen la libertad de expresión, ignoran los acontecimientos que no les conviene, subrayan hasta el cansancio lo que les interesa y aburren con su propaganda oficial financiada por la empresa privada... La juventud debe estar especialmente alerta para no caer en actitudes evasivas fomentadas por la música, las drogas e incluso ciertas expresiones seudorreligiosas, etc. La referencia crítica a la realidad concreta y total debe ser una perspectiva permanente en la educación liberadora.

El ser y el estar frente al tener y poseer

Educar, en las perspectivas del cambio, es valorar más a las personas con el *ser* que por el tener. Buscar el equilibrio del hombre con su realidad, saber estar, vivir el aquí y ahora sin las precipitaciones utilitarias del deseo de dominar y agotar experiencias... Esta forma de percibir y vivir la realidad, el ser, enfatizando el *estar* es profundamente latinoamericana (Kusch, 1975). (Completar con Lectura No. 5).

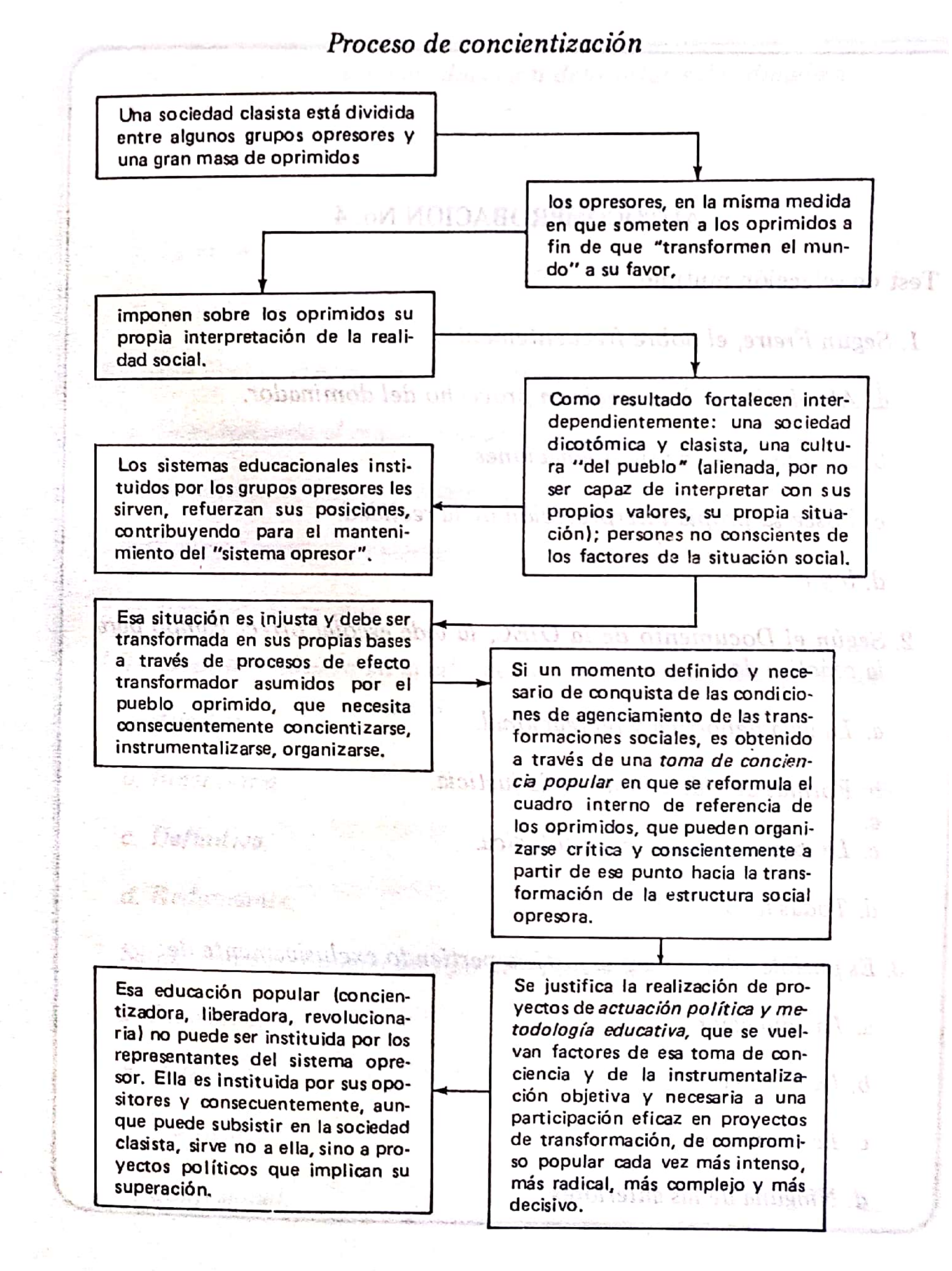
4.7 Esquema del proceso de concientización

Sintetizando, la educación será un instrumento de liberación —como desarrollo de la conciencia crítica en la medida en que aporte elementos pa-

ra que los agentes populares de transformación sean capaces de vivir en esta dinámica:

- Crítica de la realidad social vigente.
- Acción movilizadora de transformación de la realidad social.
- Revisión crítica de la acción realizada.
- Reformulación de la acción transformadora.
- Revaloración crítica de la realidad social.

El dinamismo acción-reflexión sobre lo concreto, sería la clave de una auténtica educación popular. Barreiro (1974) esquematiza así el proceso de *concientización* que hemos comentado:



AUTOCOMPROBACION No. 4

Test de selección mútiple

1. *Según Freire, el pobre frecuentemente:*

   a. Absolutiza su ignorancia en provecho del dominador.

   b. Es consciente de sus alienaciones.

   c. Posee su propia interpretación de la realidad.

   d. b y c.

2. *Según el Documento de la OIEC, la vida escolar ofrece campo para la práctica de:*

   a. La vida deportiva y recreacional.

   b. Formas de vida común en la justicia.

   c. La experimentación tecnológica.

   d. Todas las anteriores.

3. *Es posible educar para la justicia partiendo exclusivamente de:*

   a. La educación.

   b. La política.

   c. La economía.

   d. Ninguna de las anteriores.

4. *Para Tomás de Aquino la educación debe estar subordinada a:*

   a. La Iglesia.

   b. El Estado.

   c. La ética.

   d. La política.

5. *Según Freire, el hombre se humaniza:*

   a. Desarrollando al máximo su individualidad.

   b. Manteniendo indeterminada su autonomía.

   c. Perfeccionando el mundo.

   d. Todas las anteriores.

6. *La labor del maestro en la educación, según Tomás de Aquino, es:*

   a. Auxiliar.

   b. Innecesaria.

   c. Definitiva.

   d. Redundante.

7. *Santo Tomás propugna un tipo de educación:*

   a. Individualista.

   b. Colectivista.

   c. Personalista.

   d. Confesional.

8. *Freire denomina "cultura del silencio" a:*

a. *La cultura de los que no saben leer ni escribir.*

b. *La imposibilidad de emitir la propia palabra.*

c. *La cultura improductiva.*

d. *a y b.*

9. *Para Freire, concientización es:*

a. *La actuación del maestro que muestra la realidad social.*

b. *La crítica del entorno social.*

c. *La toma de conciencia de las circunstancias de opresión que inciden en el propio grupo.*

d. *Sufrir una realidad opresora.*

10. *"El universo vocabular" del método Freire:*

a. *Condensa las vivencias cotidianas de un grupo determinado.*

b. *Corresponde a los posibles términos con que se expresa el pueblo.*

c. *Se refiere al proceso de descodificación.*

d. *Es la descomposición silábica del término elegido.*

11. *El método Freire:*

a. *Orienta partidísticamente a los grupos de alfabetización.*

b. *Evita que los grupos asuman compromisos políticos.*

c. *Fomenta la propia organización y decisión de los grupos.*

d. *Desvincula a los grupos de su problemática real creando expectativas que no puede satisfacer.*

12. *El Episcopado Latinoamericano (1968), al pronunciarse sobre la educación en nuestro continente:*

a. *Opta por una educación liberadora.*

b. *No capta las situaciones de opresión sobre las que debe actuar la educación.*

c. *Propugna un tipo de educación que induzca a la producción y al consumo.*

d. *a y c.*

13. *La praxis pedagógica liberadora es exclusivamente de carácter:*

a. *Ideológico.*

b. *Político.*

c. *Organizativo.*

d. *Ninguna de las anteriores.*

14. *La educación liberadora exige cambios profundos en:*

a. *Los profesores y las directivas.*

b. *Los alumnos y los padres de familia.*

c. *Las estructuras académicas y administrativas.*

d. *Todas las anteriores.*

15. *Una toma de conciencia popular:*

a. Reformula el cuadro interno de referencias de los oprimidos que se organizan críticamente para la transformación social.

b. Actúa intuitivamente contra el sistema opresor.

c. No puede darse en una sociedad clasista.

d. Fortalece un tipo de sociedad dicotómica.

RESPUESTAS

1. *a*	6. *a*	11. *c*
2. *b*	7. *c*	12. *a*
3. *d*	8. *b*	13. *d*
4. *c*	9. *c*	14. *d*
5. *c*	10. *a*	15. *a*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARREIRO, J., *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

Centro de Estudios Educativos, Editorial, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, No. 3, México, 1971.

CELAM, *Medellín: conclusiones*, Ed. Paulinas, Bogotá, 1968.

De LORA, C., "Triple reflexión sobre educación liberadora", en *Medellín: reflexiones en el Celam*, BAC, Madrid, 1977.

Departamento de Educación del Celam, "Documento IV: educación", en *Medellín: reflexiones en el Celam*, BAC, Madrid, 1977.

FORNARI, A., "Política liberadora, educación y filosofía", en *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, Bonum, Buenos Aires, 1975.

FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

FREIRE, P., *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

JARAUTA, F., "Nota prospectiva sobre el problema educativo actual", en *Revista de la Universidad del Valle*, No. 1, 2o. semestre de 1975, Cali.

Jesuitas—Oaxtepec, "Reflexiones de un grupo de jesuitas sobre la educación en América Latina", en la revista *Educación Hoy*, No. 10, julio-agosto 1972, Bogotá.

KUSH, R., *América profunda*, Bonum, Buenos Aires, 1975.

Ley General de la Educación del Perú, publicada en marzo de 1972, Lima.

Organización Internacional de Educación Católica, OIEC, "Documento de trabajo de la X Asamblea General", en la revista *Signo*, No. 6, noviembre de 1977, Lima.

SCHIEFELBEIN, E., "La formación de planificadores de la educación y la política del desarrollo", en la revista *Educación Hoy*, Nos. 20-21, mayo-junio de 1974, Bogotá.

SANTO TOMAS DE AQUINO, *Suma Teológica*, BAC, Madrid, 1964.

LECTURAS RECOMENDADAS

GIRARDI, J., *Educación integradora, educación liberadora*, Dimensión Educativa, Bogotá, 1976.

FREIRE, P., *Concientización: teoría y práctica de la liberación*, Asociación de Publicaciones Educativas, Bogotá, 1973.

BOSCO, J., *Educación liberadora. Dimensión metodológica*, Indo-America Press Service, Bogotá, 1973.

VELA, J.A., *Técnicas de concientización*, Iplaj, Indoamerican Press Service, Bogotá, 1975.

El amor
hace de una ...
Crece con deseos de darse
acompañado de esperanzas
y se consuma en goce recíproco

Lectura No. 1

EDUCACION PARA LA JUSTICIA
X Asamblea General OIEC*

A. *Situaciones y conceptos*

Justicia y paz

La justicia es el fundamento de la paz, puesto que ella está ordenada al respeto integral de la dignidad humana y a su promoción. Por el contrario, la injusticia, que es destructora de la persona y de la vida social, engendra un estado de violencia que es negación de la paz. Resentida como intolerable esta injusticia exige el cambio por un orden nuevo. La historia nos muestra que los hombres han buscado frecuentemente este nuevo orden utilizando medios violentos más bien que las vías de la paz; ahora bien, sólo los medios no violentos son verdaderamente justos. Justicia y paz, intrínsecamente ligadas al nivel de los medios, son la única alternativa válida a la violencia y a la guerra.

La dinámica misma de la justicia hace que los hombres pasen de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas; y es, entonces, que una sociedad se transforma, en el verdadero sentido de un desarrollo, que no se confunde con las ambigüedades de un simple crecimiento económico. Este desarrollo no se efectúa por la integración de los grupos humanos más débiles al sistema de crecimiento de los más fuertes, sino más bien por un proceso evolutivo autocentrado, interdependiente y solidario, en armonía con la identidad o la cultura propia a cada uno. La finalidad de un justo desarrollo está en la realización de sí mismo según el bien. Por esto, las concepciones de la justicia y del desarrollo están ligadas a una cierta idea del hombre y de la sociedad. Los hombres, hoy, están obligados a fijarse criterios comunes sobre el desarrollo, este nuevo nombre de la paz.

Los desafíos del desarrollo

A causa de las graves escaseces, de opresiones de toda clase, de los choques históricos de la colonización, de las conquistas y del nacimiento de nuevas naciones, de las perturbaciones de las dos guerras mundiales y de otros conflictos militares, los hombres han tomado conciencia de situaciones y amenazas intolerables. La violación de los derechos humanos, las desigualdades crecientes entre ricos y pobres, el carácter global de los problemas del porvenir nos conciernen a todos; son la supervivencia del hombre y la calidad de la vida que están en juego.

* Documento de Trabajo No. 2 en revista *Signo*, No. 6, Año II, noviembre de 1977, Lima.

Los desafíos del desarrollo integral son, hoy, más claramente percibidos:

La satisfacción de las necesidades fundamentales —alimentación, higiene y salud, vivienda, educación, empleo— y el acceso a las técnicas apropiadas para producirlas;

El ejercicio efectivo en materia económica, social, cultural y política de las libertades y responsabilidades individuales y colectivas tal y como ellas se desarrollaron a través de la práctica y de los principios de la democracia;

Un consenso social sobre la necesidad y la posibilidad para todos de acceder a estos bienes y a estos derechos o libertades con la cooperación de todos.

Hoy, más que nunca, el conjunto de la humanidad dispone de los medios para obtener esos objetivos. Los progresos de la ciencia y de la técnica, los mecanismos de una organización social, económica, política y cultural remodelados según las exigencias de un nuevo orden internacional inspirado por valores de equidad y solidaridad, son capaces de reducir la pobreza y las injusticias que agobian los dos tercios de la población mundial. Sin embargo, el repliegue nacionalista —como también el egoísmo de clase— y la búsqueda de la autonomía (nacional o regional) en los campos económicos esenciales pueden hacer fracasar estas miras.

Los derechos humanos

Numerosos pueblos se dotaron en el curso de la historia de leyes y costumbres que miraban a la promoción de la justicia social y a las relaciones internacionales; pero estas legislaciones han mantenido discriminaciones hacia ciertas categorías de personas. Y por todas partes una distancia entre el derecho y la práctica ha persistido, creando así tensiones y conflictos sociopolíticos.

Para preservarse de conflictos internacionales y garantizar la paz social, la comunidad internacional, después de la Segunda Guerra Mundial, creó instituciones internacionales como las Naciones Unidas y otras organizaciones. Ellas han contribuido a la formación de instrumentos internacionales capaces de influenciar las legislaciones nacionales como también las relaciones económicas y políticas entre los Estados. La ratificación de estas convenciones, de estos pactos o de estas recomendaciones han permitido, aunque lentamente, la creación de un sistema de encuadramiento de los conflictos sostenido por una ética humanitaria.

El papel que juegan la iniciativa privada y las organizaciones no gubernamentales en favor de la justicia y de los derechos del hombre, ha sido y sigue siendo muy importante en lo que concierne a la formación y la educación de la opinión pública con la que los Estados deben contar cada vez más.

A lo largo de la historia algunos cristianos se han comprometido de pensamiento y acción al servicio de los derechos y de la dignidad de la persona humana, no sin ser a ve-

ces, como muchos otros, tributarios de los prejuicios de su tiempo. En cuanto al Magisterio de la Iglesia, es apenas recientemente que promulgó una enseñanza social extendiéndose a los problemas globales de la paz y de la justicia en el mundo.

Otras Iglesias cristianas, especialmente en el marco del Concilio Ecuménico de las Iglesias, manifiestan las mismas preocupaciones en la reflexión teológica y en la práctica pastoral.

La crisis de la justicia

Los progresos de la reflexión ética, como el desarrollo de las instituciones internacionales y del derecho no hacen sino subrayar cada vez más la gravedad de las opresiones sociales, económicas y políticas que caracterizan la sociedad contemporánea y, particularmente, las situaciones en el Tercer Mundo. La pobreza absoluta es la suerte de dos tercios de la humanidad: subalimentación, hambre, enfermedades endémicas, falta de una habitación decente y de servicios, analfabetismo, desocupación, subequipamiento técnico. En veinte años, la renta por habitante en los países industrializados pasó de 2.000 dólares a 4.000 mientras que en los países en desarrollo pasó de 175 a 300 dólares. Entre los ricos prevalecen la explotación anárquica y el despilfarro de los recursos naturales; entre los pobres aumentan la impaciencia y la voluntad de cambio.

Estas opresiones sociales, agravadas por el crecimiento demográfico en el Tercer Mundo, resultan, en gran parte, de las estructuras de explotación económica y de dominación política del mundo industrializado en sus relaciones con los países en desarrollo. Son reforzados, entre otras, por las diversas formas de totalitarismo, de imperialismo, o de neocolonialismo, por discriminaciones fundadas en la raza, la cultura, el sexo, la religión, por la expansión transnacional de la violencia, un aumento del terrorismo, la multiplicación del recurso a la tortura y a la represión brutal para obtener informaciones o disminuir la contestación política.

La incapacidad de los Estados y de la comunidad internacional para responder a las necesidades fundamentales, y aun mínimas, de millones de seres humanos es el índice de un desorden inaceptable; la violación de los derechos del hombre y de los pueblos es otro. Las causas y los mecanismos de este estado de cosas son muy complejos y exigen un análisis muy serio. La raíz de todos estos males está en el corazón del hombre.

Las opiniones difieren sobre la interpretación de las causas de la crisis; para unos, se explica por la voluntad de los países desarrollados de conservar sus privilegios apoyándose en su potencial militar; para otros, es un crecimiento demográfico incontrolado que retarda y compromete los progresos económicos; para otros, finalmente, se trata fundamentalmente de una crisis de la sociedad industrial como tal, en sus formas actuales. La rigidez de las estructuras económicas, la multiplicidad y la incoherencia de los poderes de decisión, el impacto de una información a sentido único, la carrera armamentista, todo esto hace muy difícil la instauración de un nuevo orden internacional fundado sobre una mayor justicia y solidaridad. (Cfr. Mundo y porvenir, *op. cit.).*

¿Qué es la justicia?

Todas las sociedades han dado normas que reglan la vida individual y social. Así nació el derecho y se constituyó una moral casi siempre sancionada por una dimensión re-

Casa alegría psicólogos = 2518548
5357179

ligiosa. En cuanto ser de relaciones, el hombre es un sujeto de derechos y de deberes; igualmente los pueblos; y hay interacción entre la justicia individual y social a todos los niveles de relaciones en la comunidad humana. Aún más, hoy no se pueden definir los derechos y los deberes sin hacer referencia a la idea fundamental de un "patrimonio común de la humanidad", que todos debemos administrar para el bien de todos, y en el plan mundial no hay justicia sin distribución y sin corresponsabilidad.

Para el cristiano, la justicia se enraiza en la relación a Dios y en la conformidad a su voluntad; esta voluntad no está limitada a mandamientos, la verdadera justicia manifestada por Jesucristo es la del "Reino de Dios" y del sermón de la montaña, y el mandamiento más grande es el del amor. Es allí que reside el espíritu de la justicia.

Los caminos de la justicia

Los caminos de la justicia son los caminos de la paz. Pasan primero por el conocimiento y el análisis de las situaciones, de los mecanismos y de las estructuras que mandan las relaciones sociales, económicas y políticas; se apoyan sobre una toma de conciencia y una educación a los valores de igualdad, de solidaridad, de intercambio y de fraternidad; llevan a un compromiso activo por la reducción de las inigualdades y el respeto de los derechos del hombre y de los pueblos.

Concretamente, hay que hacer la justicia preocupándose de las necesidades de los países más pobres y de los grupos humanos más pobres. En el marco de una cooperación internacional renovada, los países en desarrollo deben también intensificar entre ellos la cooperación subregional, regional e interregional. Las transformaciones a operar en el nivel internacional deben articularse sobre transformaciones a nivel nacional (repartición interna más equitable de los recursos).

Todavía más, no es suficiente que los Estados u otras instituciones de decisión tomen medidas que contribuyan a promover la justicia social; sin un verdadero consenso social estas medidas serían inadecuadas o sin efecto ninguno. Es necesario, por consiguiente, que diferentes organizaciones —y por tanto la OIEC— y múltiples iniciativas eduquen la opinión pública según estas perspectivas. En cada país, los jóvenes y sus educadores deben estar informados "de la amplitud y de la originalidad de los cambios propuestos para que estén en medida de valorar las ventajas y los costos" (*op. cit.*, p. 41).

B. *Aspectos pedagógicos*

¿Por qué educar para la justicia?

Las exigencias de una educación a la justicia resaltan de lo que precede; y aún más, hay una unión o relación particular entre la educación de la fe y la educación a la justicia. ¿Cómo puede el hombre amar a Dios a quien no ve, si no ama a su hermano a quien ve? Como para la educación a la paz, la importancia y la actualidad de la educación a la justicia resultan de la urgencia y de la gravedad del problema de la pobreza en el mundo, de las aberrantes desigualdades que lo desfiguran y de la amplitud inhumana que toman, aún hoy, las violaciones de los derechos del hombre.

Si la especificidad de la enseñanza católica es, especialmente, su preocupación y su capacidad de ofrecer una educación a los valores que hacen la dignidad del hombre y su sentido de fraternidad, es evidente que esta educación a la justicia es un aspecto esencial del proyecto educativo cristiano.

¿Cómo educar a la justicia?

Todo lo que hemos dicho de la educación a la paz, vale también para los métodos de la educación a la justicia. La experiencia de la misma vida escolar ofrece, entre otras, un campo para la búsqueda de nuevas formas de vida común en la justicia, la libertad, el respeto de los derechos, el cumplimiento de los deberes y responsabilidades, la paz.

¿Qué hacemos para educar a la justicia?

Este cuestionario se dirige a todos los miembros de la OIEC y a las organizaciones internacionales católicas de enseñanza que enviarán delegados observadores a la 10a. Asamblea General. Ustedes no están obligados a responder a todo el cuestionario, pero es muy importante que cada uno responda y envíe al secretariado general toda documentación útil relacionada con el tema aquí tratado. *Para facilitar la clasificación de las respuestas, por favor, indique el número de la pregunta o texto.*

Dirección:
Fecha:
País:
Organismo:

Cuestionario sobre la educación para la justicia

Educación integrada

¿Existe al nivel de su organismo o de los colegios que dependen de él un programa integrado de educación para la justicia?

¿Abarca la educación a la paz o se trata de un programa distinto?

Si su respuesta es afirmativa

¿Quisiera enviar al secretariado general de Bruselas los textos relativos a la educación integrada sobre la justicia: proyecto educativo, programas, etc.?

Si es negativa

¿Podría resumir las dificultades que le han impedido, hasta ahora, el introducir en los colegios un programa integrado de educación a la justicia?

Justicia en el colegio

¿Qué problemas de justicia en las relaciones sociales se presentan en las comunidades escolares de la enseñanza católica que están bajo su responsabilidad? ¿Cómo responden a ellos? ¿Desde cuándo?

a. Relaciones del sistema católico con otros sistemas y con el poder público.

b. Relaciones entre colegios católicos dependientes de su organismo.

c. Relaciones sociales en la administración de los colegios y su organización pedagógica (aceptación de alumnos y de personal —participación— relaciones humanas y profesionales con los alumnos, los educadores, las familias, la comunidad local).

d. Grupos desfavorecidos a causa de su pertenencia social, étnica, lingüística, religiosa - discriminaciones fundadas en la raza, sexo, éxito escolar, etc.

e. ¿Puede usted enviarnos textos publicados sobre estas cuestiones?

Justicia social y reformas pedagógicas

¿Qué reformas pedagógicas se hacen, por el momento, en su país para mejorar la justicia en las relaciones sociales, en el colegio y para la educación a la justicia social en general? ¿Para qué grados de enseñanza y desde cuándo?

Material pedagógico

¿La enseñanza católica de la cual usted es responsable, participa a la elaboración de material pedagógico para la educación a la justicia (fichas pedagógicas, artículos de revistas, folletos, textos escolares, documentos "multimedia" —audiovisuales—)? ¿En colaboración con otros? Sí no, ¿por qué? ¿Con qué recursos?

¿Los textos escolares y los documentos "multimedia" han sido revisados en el sentido de una educación realista a la justicia? ¿Dan informaciones críticas sobre los problemas prioritarios hoy y sobre su evolución? ¿Sobre la articulación de los aspectos nacionales y globales de estos problemas? ¿Para cuáles materias y grados de enseñanza? ¿La revisión es satisfactoria?

Formación de profesores y otros educadores

La formación inicial y continua de los profesores ¿Incluye una iniciación seria a los problemas de la justicia? ¿De qué manera y con qué medios (programas, sesiones de estudio, prácticas, documentación, etc.)?

Si afirmativamente: ¿se trata de una iniciativa católica, pública u otras?

¿Existen programas de educación para la justicia para los administradores escolares, los otros educadores, los padres de los alumnos? ¿Estos programas son una iniciativa de los colegios?

Búsquedas y publicaciones

¿Podrían enviarnos bibliografías u otras publicaciones recientes que traten sobre el desarrollo, la justicia, un nuevo orden internacional, y que están a la disposición de los

profesores? ¿Hay otras publicaciones que deberían ser conocidas por los participantes a la X Asamblea General?

Relaciones con las comisiones "justicia y paz"

¿Conoce Ud. la fecha del Día de la Paz celebrado en el mundo católico?

¿Es celebrado en los colegios que dependen de su organismo?

Si afirmativa: ¿cómo y con qué efectos?

¿Existen formas de colaboración entre la enseñanza católica de su país y la Comisión Nacional "Justicia y Paz"?.¿Cuáles?

(¿Y entre su congregación religiosa y la Comisión Pontificial "Justicia y Paz"?).

CUESTIONARIO No. 1

1. *¿En qué consistiría educar para la justicia?*

EDUCAR EN IGUALDADES DEMOCRATICAS DE CONVIVENCIA DERECHOS DEBERES LIBERTAD, PAZ

2. *¿Qué semejanzas y qué diferencias encuentra entre "educar para la justicia" y "educar para la libertad"?*

EDUCAR PARA LA JUSTICIA IMPLICA EL EDUCAR EN IGUALDADES DEMOCRATICAS SOCIALES PUES LA INJUSTICIA ENGENDRA VIOLENCIA CONTRARÍA A LA PAZ
EDUCAR LA LIBERTAD SE BASA EN QUE MI LIBERTAD NO ES ABSOLUTA Y TERMINA DONDE COMIENZA EL DERECHO DEL O

3. *Responda el cuestionario que trae el Documento (No. 73 en adelante) aplicándolo a su lugar de trabajo.*

Lectura No. 2

¿VAMOS A ESPERAR LA TRANSFORMACION DE LA SOCIEDAD ANTES DE EMPEZAR LA MUTACION DE LA ESCUELA?*

En estos últimos meses, muchas veces asistí o participé en diálogos sobre este asunto: ¿hay que esperar que se transforme la sociedad global antes de pensar en una transformación de la educación escolar?, ¿o la misma escuela puede y debe colaborar en la transformación del sistema general, es decir, del sistema socioeconómico-político? La discusión sobre aquel punto clave se presentaba generalmente de la manera siguiente:

— *Maestro:* Usted nos habla de la precisa y urgente transformación de la institución educativa y del necesario cambio de la sociedad global. Pero no le parece que la renovación del sistema escolar no puede ser sino el efecto y la consecuencia de la mutación previa del sistema general? Primero, el cambio socioeconómico-político, y después, sólo después, el cambio cultural y educativo.

— *M. D.:* No, a mí me parece que los dos cambios no pueden ser sino simultáneos y correlativos, deben interpenetrarse, para que la transformación rápida y profunda de la sociedad, digamos la revolución, sea una verdadera revolución, es decir, educativa y cultural. La revolución social supone y exige una revolución educativa, tal como la revolución educativa supone y exige una revolución social. No entiendo por qué razones usted afirma la anterioridad y prioridad del cambio del sistema social sobre el cambio del sistema educativo.

— *Maestro:* Según los sociólogos que conozco y los análisis interpretativos que me proponen, son los fenómenos económicos los que dominan y determinan las demás realidades, las políticas, sociales, culturales y educativas; hay prioridades de lo económico. Las relaciones de producción, especialmente la apropiación privada de los medios de producción, característica del sistema capitalista, determinan la formación de dos clases sociales, antagónicas, la clase dominante y la clase dominada. Los que poseen el poder económico acaparan también el poder político, restablecen la dominación social y fomentan la cultura. Los mismos elaboran y propagan la ideología, es decir, el conjunto de "valores", de actitudes, de mentalidades que justifican y legitiman el "orden establecido". El sistema escolar y universitario no es sino un instrumento o aparato utilizado por el sistema general para mantener las injustas estructuraciones de la sociedad, las falsas jerarquías entre la formación intelectual y teórica de los que dirigen y deciden y la formación manual y práctica de los que obedecen y ejecutan, la división y discriminación entre la clase que domina y explota y la clase de los dominados y explotados. La escuela y la universidad sirven para perpetuar y fortalecer la lucha de clases; y eso por los mecanismos de la distribución del saber y de la "calificación" ocupacional o profesional de la juventud. Además la escuela, por sus mecanismos secretos o inconscientes, inocula e inyecta la ideología justificadora y legitimadora del sistema vigente, su concepto y práctica de la autoridad verticalista, de los conocimientos como productos cuantitativos de la "conquista" del saber como poder sobre los demás, de la competencia entre los que "ganan" exámenes y premios y los fracasados y reprobados... etc. Es así como la escuela, por ser reflejo, producto, instrumento del sistema global, no puede mejorarse sino después de que la misma sociedad se haya totalmente transformado. Son "idealistas" y "voluntaristas" los que confían en la educación para transformar la sociedad. La educación no es sino superestructura del sistema de dominación.

— *M. D.:* En sus análisis e interpretaciones hay, es cierto, una buena parte de verdad. Indudablemente se ilusionan los "idealistas" que imaginan que las "ideas" son las que determinan y orientan las sociedades; se equivocan cuando esperan que la escuela por sí sola pueda, formando personas nuevas y fomentando valores nuevos, cambiar el régimen económico-político que tenemos. En cambio, usted tiene razón subrayando cómo la educación y la escuela están condicionadas y presionadas por el poder y los intereses de la clase dominante, por los mecanismos estructurales e ideológicos del sistema global.

Pero, ¿no sería exagerado reducir las fuerzas que actúan en la humanidad a la lista y pura fuerza económica? Por supuesto, el factor económico es un elemento básico y explicativo de las formas sociopolíticas; pero tenemos que defendernos del exclusivismo "economista" y de un concepto "determinista" y fatalista; el determinismo económico va hasta contemplar a los hombres como puros productos de las estructuras; bastaría, según aquel concepto, transformar las estructuras de la sociedad para que aparezca automática y casi mágicamente una humanidad totalmente distinta. Pero, dígame, ¿quién va a fomentar, mantener y fortalecer aquellas estructuras novedosas?, ¿no le parece que hay una interdependencia e interactuación entre una nueva conciencia humana, capaz de inventar e impulsar nuevas estructuras sociales y una nueva estructuración social que haga posible y favorezca esta nueva concientización? La sociedad no puede ser humanizada sin que los hombres intervengan en la elaboración de ella. A mí me parece que tenemos que apartarnos tanto del economismo determinista como de la ilusión idealista.

— *Maestro.* Claro, sin embargo es el cambio de la sociedad global la que más importa, tiene importancia decisiva; por él tenemos que empezar, dándole anterioridad y prioridad sobre la reforma educativa. Entre los dos sistemas, el global y el educativo, es el primero el que más tiene fuerza y peso.

— *M. D.:* Seguro. Sin embargo su concepto me parece a mí muy dualista. Usted considera los dos sistemas, el educativo y el sociopolítico, como dos sistemas exteriores uno del otro, como dos conjuntos en frente uno del otro, como dos fuerzas en tensión una con respecto de la otra; los contrapone. A mí me parece que el sistema educativo es interior al sistema global, forma parte de él, es un elemento del conjunto. El sistema escolar y universitario no es sino subsistema dentro del sistema. A tal punto que hay una causalidad recíproca entre los dos; el sistema general presiona y manipula el sistema de

* DUCLERCQ, M., en revista *Equipos Docentes de América Latina,* No. 30, 1975, Bogotá.

educación; pero, a su vez, el sistema educativo influencia y alimenta el sistema general. La interinfluencia es tan estrecha que toda modificación del sistema educativo es al mismo tiempo ataque y mutación, en algo, del sistema global. Dentro del mismo sistema encontramos el sistema global mismo, que, según nuestra actuación, fortalecemos en sus vicios o transformamos en su sustancia. Así creo yo que la educación y los educadores tienen un cierto poder transformador de la misma sociedad.

— *Maestro:* ¿Le parece a usted que muchos educadores son conscientes de aquel poder y lo utilizan?

— *M. D.:* Tal vez sean pocos. Pero precisamente la teoría suya lleva a los docentes y educadores a dicha inercia y dimisión. Pues, convenciéndoles que la transformación de la escuela no puede ser sino el efecto a largo plazo de la revolución general, usted les anima a resignarse a la situación educativa que tenemos. Los mejores entre nuestros compañeros se van tal vez a alfabetizar, concientizar y organizar las masas de los barrios populares y del campo; pero en las aulas siguen domesticando y deshumanizando la niñez y la juventud... que después van a tener que desdomesticar y rehumanizar fuera del sistema educativo. También me pregunto si aquella actitud, además de un cierto paternalismo del intelectual que utiliza su prestigio para pretender "liberar" a los trabajadores y campesinos, no involucra una cierta evasión de la labor transformadora de la misma institución educativa. A mi parecer, la autenticidad y la sinceridad de la colaboración con el pueblo y en pro de su liberación, descansan y radican en la manera como nos dedicamos, en el colegio y en la universidad, a la liberación de los hijos y futuros miembros del dicho pueblo.

— *Maestro:* En eso tiene razón. Pero es mucho más difícil transformar la institución educativa en la que estamos insertados y hasta incrustados. Y el medio docente se resiste y opone a todos los esfuerzos de renovación, mientras los trabajadores y los campesinos esperan, acogen y aprecian nuestra colaboración.

— *M. D.:* Por supuesto. Pero nuestro principal y prioritario campo de lucha institucional e ideológica, ¿no sería el de la institución educativa y del magisterio?

— *Maestro:* Tal vez sí. Sin embargo me pregunto todavía si la escuela y sus maestros tienen una verdadera fuerza de transformación de la sociedad humana y de los regímenes políticos.

— *M. D.:* Me parece ilógico atribuir a la escuela, como usted lo hace, un poder tan fuerte cuando se trata de reproducir, perpetuar y fortalecer el sistema vigente, y negarle, a ella, cualquier poder cuando se trata de cuestionar, modificar y transformar el dicho sistema. Si la escuela y el magisterio son tan infaliblemente instrumentos y productores de la estructura social y de la ideología vigente de la clase dominante, ¿por qué no tendría ningún poder de resistir y oponerse a los mecanismos de aquella dominación?, ¿por qué no tendría ningún poder liberador? El sistema educativo no es no sólo reflejo, efecto y producto, sino también influjo, causa y productor.

— *Maestro:* En verdad, no veo claramente las posibilidades que tenemos los educadores de actuar en pro del cambio de sociedad. Somos ante todo víctimas e instrumentos del sistema, ¿qué podemos hacer?

— *M. D.:* Me parece que tenemos que rechazar una actitud fácil y cómoda, la que nos exterioriza a nosotros y por lo tanto nos disculpa con respecto al sistema educativo y a sus fallas. Muchas veces hacemos un análisis tan "objetivo" del "sistema" escolar que nos olvidamos totalmente del aspecto "subjetivo", es decir, nuestra complicidad y responsabilidad dentro del mismo sistema; pues formamos parte del mismo sistema educativo que criticamos y rechazamos tan radicalmente. No hay por un lado el *sistema*, fuente de todos los males; y por otro nosotros los docentes tan buenos e inocentes. En esta clase de realidad social y humana, el educador, observador y analista del sistema, tiene que recordarse que el observador forma parte de la realidad observada, analizada e interpretada; estamos en el sistema educativo y en parte somos el sistema; pues nos hemos acostumbrado y adaptado a la mecánica escolar y hemos interiorizado la ideología escolar misma; a tal punto que a pesar de criticar y denunciar apasionadamente el sistema, somos sus fieles servidores y efectivos promotores. Precisamos integrarnos dentro de la crítica del sistema; debemos autocriticarnos dentro de la crítica sociológica; es urgente que nos psicoanalicemos honestamente mientras analizamos correctamente "el sistema". Una vez más, no hay "el sistema" malo o pésimo; y frente al sistema nosotros los maestros tan buenos y perfectos, ¿no? Estamos en el sistema, somos el sistema. Hay que cuestionarlo, rechazarlo y transformarlo dentro de nuestras propias conciencias y personas.

— *Maestro:* ¿No será subjetivizar y personalizar demasiado la problemática educativa? ¿No será culpar y responsabilizar demasiado a los educadores?

— *M. D.:* Creo que no. Integrar a los educadores en el estudio del sistema educativo no es sino proporcionar a un análisis, que quiere ser científico e integral, la plenitud de sus dimensiones objetivas. Y es entender que transformarnos a nosotros mismos equivale a transformar algo muy importante del mismo sistema.

— *Maestro:* Pero una vez más pregunto: ¿Qué posibilidades concretas tienen la escuela y los docentes de transformar la sociedad?

— *M. D.:* Creo personalmente que estas posibilidades son a la vez limitadas y amplias. Primero importa reconocer que nunca el sistema educativo se compagina totalmente, ni se identifica perfectamente con el sistema social. Le pertenece una cierta especificidad y autonomía con respecto al sistema global; pues está dentro del sistema general pero con sus rasgos específicos. La escuela tiene un cierto margen —más o menos ancho— de libertad; puede utilizar y por lo tanto ensanchar este margen para distanciarse del sistema y transformarlo. Además hay una cierta "incoherencia" entre el subsistema educativo y la sociedad que lo organiza; hay las "contradicciones internas", especialmente las que involucra la ideología de la escuela. Pues al mismo tiempo que la escuela doméstica, selecciona, discrimina, despersonaliza, etc., ella no deja de proclamar la libertad del alumno, la justicia escolar, la democratización de la educación, la dignidad de la persona. Hay que tomar en serio y poner en obra las mismas declaraciones y pretensiones de la escuela, para superar sus propias contradicciones. Especialmente cuando se presenta una reforma escolar con una "exposición de motivos" muy ambiciosa y noble, ¿por qué no fomentar y llevar la reforma en aquella orientación, mucho más allá de donde quisiera parar?

— *Maestro:* Pero, ¿no hay riesgo que el sistema, resistiendo a un cambio que lo amenace fuertemente nos rechace y expulse a los que intentamos modificarlo? Y así nos encontraremos fuera del sistema.

— *M. D.:* Tenemos que actuar de manera progresiva y adecuada. El cambio supone que los educadores hayamos tomado conciencia de la manera como actúan en la escuela los mecanismos sociológicos e ideológicos de la sociedad y de su clase dominante. En vez de seguir siendo instrumentos ingenuos e inconscientes de aquella mecánica, tenemos que descubrir y desmontar sus propios resortes.

— *Maestro:* ¿Quiere usted hablar del sistema de "relaciones humanas", del proceso de información cultural, del método de "producción" de los conocimientos...?

— *M. D.:* Precisamente. Nos corresponde reconocer de qué manera las relaciones del maestro con sus alumnos reproducen y perpetúan las relaciones de un poder arbitrario y domesticador, de qué manera en la minisociedad que es la escuela, fomentamos entre alumnos relaciones de competencia y de desigualdad. Nos toca promover un sistema totalmente distinto de servicio mutuo y de solidaridad fraterna. Los mecanismos del conocimiento que fomentamos son de consumo cuantitativo, de tipo memorístico y repetitivo; de índole "digestiva". ¿Quién nos impide fomentar otro método del conocimiento humano? Nuestra escuela se ha tornado mercado, industria y comercio de la "cultura". Vamos a seguir siendo los mercaderes del saber y de los "productos educativos". Dentro de nuestras aulas ya favorecemos o debilitamos todo el sistema de relaciones injustas y opresivas, toda la mecánica del sistema mercantil de producto-consumo de "contenidos", todo el juego de la competencia y superación egoísta. Las inhumanas relaciones de poder y de producción tal como están en vigencia en la misma "educación" pueden ser desenmascaradas y combatidas en nuestras aulas.

— *Maestro:* Dudo que el conjunto del magisterio se halle capaz y deseoso de realizar tal lucha. Tendría que liberarse a sí mismo primero para volverse liberador de los alumnos. La mayoría continúa siendo esclava de la rutina y de la apatía, de la pereza mental y pedagógica; buscan la seguridad de una programación rígida y de una disciplina militar; seleccionan los métodos impositivos y los procesos mecánicos. Viven y actúan bajo el miedo de la dirección, de la supervisión, son motivados sólo por el ganarse la vida y el no tener problemas.

— *M. D.:* Cierto: pero estimulados por una minoría dinámica, ¿no pueden muchos liberarse de todo eso? Una educación liberadora tiende a preparar generaciones nuevas que no van a poder acomodarse y adaptarse a la sociedad inhumana e injusta que tenemos. Las generaciones nuevas educadas con un espíritu creativo y crítico, con el gusto de la libertad auténtica y de la responsabilidad compartida, con el sentido del servicio a los demás y de la solidaridad con los oprimidos, van a exigir y crear una sociedad nueva. Depende de nosotros que la escuela en vez de integrar a la vieja sociedad gente conformista, acomodaticia y adaptada, prepare muchos inconformes activos, es decir, muchos agentes del cambio social. En este sentido la escuela, ¿no puede preparar, acompañar y favorecer el cambio del sistema global?, ¿qué le parece?

— *Maestro:* De todos modos, eso les exigiría a los docentes el contemplarse y comportarse como militantes; la docencia no puede ser sino una militancia. No hay educación neutral y no hay profesor apolítico; el acto pedagógico es inseparablemente acto político; pues o el educador por toda su actuación sirve y fortalece los mecanismos sociológicos y las inculcaciones ideológicas del sistema global vigente, o el educador por sus orientaciones liberadoras luchan en contra de él e inicia y fomenta la aparición de una sociedad realmente nueva.

— *M. D.:* Por lo tanto importa sumamente que cuestionemos y revisemos sinceramente la inteligencia y la práctica política involucradas y puestas en nuestra manera de educar. Es dentro de nuestros planteles mismos y en el corazón de nuestras actividades diarias donde encontramos el frente ideológico y la estructura sociopolítica contra los cuales pretendemos luchar.

No podemos esperar que los demás hayan realizado la transformación general de la sociedad global para empezar la tarea urgente y específica que nos corresponde, la de transformar la función, la institución y el personal de la educación pública.

Tal vez nuestro diálogo no haya aclarado lo suficiente el problema. Continúemoslo.

CUESTIONARIO No. 2

1. *¿Qué respuesta da el autor al interrogante del título y cómo la justifica?*

LA ESCUELA Y SUS ELEMENTOS DEBEN PROPENDER POR EL CAMBIO EN LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS PARA FORMAR CIUDADANOS DEMOCRÁTICOS Y [illegible] EN LAS AULAS SE SIGUE DOMESTICANDO Y DESHUMANIZANDO LA JUVENTUD QUE DESPUES TENDRÁN QUE DESDOMESTICAR Y REHUMANIZAR FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO

2. *¿Qué insinúa el autor con la afirmación de que el educador debe descubrir y desmontar los resortes propios de la clase dominante?*

LOS DOCENTES SE HAN ACOSTUMBRADO Y ADAPTADO A LA MECÁNICA ESCOLAR A TAL PUNTO QUE A PESAR DE CRITICAR Y DENUNCIAR APASIONADAMENTE EL SISTEMA SOMOS ENCUBRIDORES Y SERVIDORES PROMOTORES DEBEMOS AUTOCRITICARNOS Y TRANSFORMARNOS RADICALMENTE

3. *¿Que opina usted de los planteamientos del autor?*

LA ESCUELA ESTA LLENA DE CONTRADICCIONES INTERNAS AL MISMO TIEMPO QUE LA ESCUELA DOMESTICA DISCRIMINA Y DESPERSONALIZA NO DEJA DE PROCLAMAR LIBERTAD NORMATIVA, JUSTICIA ESCOLAR DEMOCRATIZACION EDUCATIVA LA DIGNIDAD DE LA PERSONA SE DEBEN SUPERAR ESAS CONTRADICCIONES QUE TODOS PATROCINAMOS Y CON LAS QUE TODOS CONVIVIMOS DORMIDAMENTE SIN HACER ALGO POR CAMBIARLAS

Lectura No. 3

METODO DE ALFABETIZACION DE PAULO FREIRE EN BRASIL*

Continuando con nuestro eje fundamental de Investigación Histórica y la presentación del pensamiento de los más importantes educadores latinoamericanos, les ofrecemos una reseña del contexto histórico de la experiencia del profesor Paulo Freire en Brasil. Incluimos además, dos entrevistas, donde Freire expresa su sustento teórico y su tarea educativa en Africa, elementos indispensables en la ubicación de su pensamiento.

Las ideas pedagógicas más difundidas en el Brasil estaban ligadas al pensamiento de la "escuela nueva", introducida en la década de los años 20. Entre tanto comenzaban a llegar de Europa las primeras influencias de nuevos métodos ligados a la promoción de la cultura popular. Internamente, desde 1958, los interesados por el problema, se sentían estimulados a buscar nuevos métodos para la educación de los adultos y a teorizar sobre el asunto, a raíz del II Congreso Nacional de Educación de Adultos. Las condiciones de la vida política en aquel momento también eran favorables para abordar el problema educativo en conexión con los problemas de la sociedad; y la búsqueda de nuevos métodos se hacía dentro de esta perspectiva. En los medios educacionales surgen nuevos cuadros técnicos salidos de la actuación concreta en los movimientos educativos que comienzan a multiplicarse, o provenientes de sectores influidos por el pensamiento social cristiano más reciente y preocupados por cuestiones educativas.

Se trata de encontrar nuevos métodos para la educación del pueblo, para la alfabetización de la población adulta, a fin de que pueda tomar parte activa en la vida política del país. Se inicia así la reintroducción de la reflexión sobre lo social en el pensamiento pedagógico de Brasil.

El sistema Paulo Freire

El método de Paulo Freire para la educación de los adultos, sistematizado en 1962, representa técnicamente una combinación original de las conquistas de la teoría de la comunicación, de la didáctica contemporánea y de la psicología moderna. En tanto el mé-

* Revista *Cultura Popular*, No. 3, diciembre de 1977, Lima.

todo derivaba directamente de ideas pedagógicas y filosóficas más amplias, no de una simple técnica neutra sino todo del sistema coherente en el cual la teoría informaba a la práctica pedagógica y a sus medios.

El pensamiento de Paulo Freire partía de una visión cristiana del mundo. Las influencias recibidas eran principalmente de los pensadores cristianos franceses, que él consideraba como "el resultado de la identificación con el despertar de la conciencia nacional". Nacionalismo y cristianismo estaban presentes en sus pronunciamientos en el Congreso de 1958. A partir de entonces, nuevas oportunidades se ofrecerán a su actividad como educador a través del movimiento de cultura popular de Pernambuco y sus ideas se desarrollarán mientras nuevos elementos surgen de su práctica pedagógica y van esbozando su método. Para Paulo Freire la sociedad tradicional brasileña se había agotado y entraba en tránsito, o sea llegaba el momento de su paso a una sociedad abierta, democrática. El pueblo emergía en ese proceso, ligándose en él críticamente, queriendo participar y decidir abandonando la condición de "objeto" y pasando a ser "sujeto" de la historia. La masificación era substituida por la libertad y por la crítica en la lucha del hombre por su humanización. En este pasaje, la educación habría de ser retadora, proponiendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en el nuevo clima cultural de la época de transición. Esta educación retadora exigía un método que permitiese al educador ayudar al hombre a ayudarse a sí mismo, a hacerse agente de su propia recuperación a través de una postura conscientemente crítica delante de sus problemas. Trabajando en el Movimiento de la Cultura Popular de Pernambuco. Paulo Freire comenzó a utilizar dos instituciones que serían básicas para su método: los "círculos de cultura" y los "centros de cultura", en los cuales se organizaban grupos de debates con ayuda audiovisual para el esclarecimiento de situaciones problemáticas.

Relata el mismo Paulo Freire:

"Con seis meses de experiencia, nos preguntábamos si no sería posible encontrar un método activo que nos diera en la alfabetización, resultados iguales a los que veníamos obteniendo en el análisis de aspectos de la realidad brasileña. Para eso era preciso intentar ligarse o pensar en términos de la comprensión mágica de la realidad... organizar el pensamiento del hombre analfabeto y llevarlo a reformar sus actitudes básicas delante de la realidad, y captar los datos de la realidad por una vía crítica. Sólo un método dialogal, participante, podría hacerlo. La nueva reflexión ya se hacía en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, con la colaboración de todo un equipo".

Pero, ¿cuál podría ser el contenido de ese diálogo? Se pensó entonces que el concepto antropológico de cultura, la distinción entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura y el realce del papel activo del hombre sobre la realidad, creando cultura, sería el contenido más adecuado para ayudar al analfabeto a superar su comprensión mágica del mundo y desarrollar una postura crítica delante de la realidad. Ello ayudaría al hombre a percibir su papel como sujeto y no como mero objeto y serviría de base para el cambio de sus actitudes. Sólo después de la comprensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, a través de los debates, iniciábase la alfabetización. Esta pretendía ser más que un simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de lectura y escritura; pretendía formar una actitud de creación y recreación. Por eso, ella debía partir de situaciones concretas y realizarse a través del diálogo.

La práctica del método tenía como base inicial el relevamiento del universo vocabular de los grupos con los cuales el equipo pretendía trabajar. Enseguida eran escogidas las palabras del universo vocabular investigado, debiendo ser seleccionadas por su riqueza silábica, por las dificultades fonéticas de la lengua y por la penetración de la palabra en una realidad social, cultural o política dada. Estas palabras eran relacionadas con situaciones existenciales típicas del grupo, que servían como punto de partida para la discusión, a la cual seguía la descomposición de las familias silábicas correspondientes a los vocablos generadores. Para ese trabajo era necesario una adecuada preparación de los coordinadores y la confección de material didáctico a través de diapositivas y cartillas.

Las primeras experiencias

El movimiento de educación fue una de las diversas formas de movilización adoptadas en Brasil. Desde la creciente participación popular a través del voto, generalmente manipulada por los líderes populistas, hasta el Movimiento de Cultura Popular, organizado por la Unión Nacional de los Estudiantes, se registran varios mecanismos políticos, sociales o culturales de movilización y concientización de masas. En este sentido cabría mencionar el esfuerzo realizado en la línea de una ampliación de la sindicalización rural y urbana, iniciado durante la gestión de Amino Afonso como Ministro de Trabajo. Durante 12 meses fueron creados alrededor de 1.300 sindicatos rurales. Puede tomarse como índice de la significación de este trabajo las grandes huelgas de trabajadores rurales de Pernambuco en el año de 1963, la primera con 85.000 huelguistas y la segunda con 230.000. Por otro lado la Supra (Superintendencia de Reforma Agraria) no obstante su corto período de actividades, pudo dar inicio a un trabajo de llamamiento de las clases populares a la defensa de sus intereses, con importante repercusión política. Este esfuerzo de movilización, realizado particularmente en el último período del gobierno de Goulart, apenas comenzaba a plantear la necesidad de la organización de las masas para la acción, con algunos sectores radicales de clase populista. Logró una etapa de difusión de los principios y no pudo pasar a directivas prácticas de alcance político general. Se redujo a la creación de una "atmósfera ideológica", no tuvo condiciones para crear una verdadera ideología de acción popular. Fue bastante para atemorizar a la derecha y sugerirle la necesidad del golpe, mas fue insuficiente para quebrarle el poder.

En realidad, toda esta movilización que expresa la creciente presión de las masas sobre las estructuras del Estado tenía, no obstante su indiscutible relevancia política, una debilidad congénita: se encontraba directa o indirectamente comprometida con el gobierno y, a través de él, con las instituciones vigentes que la propia presión popular amenazaba. Este equívoco histórico —una de las principales características de todo este período— no puede dejar de ser señalado cuando buscamos comprender el sentido del movimiento educacional brasileño.

Los vínculos del trabajo de Paulo Freire con el ascenso popular son bastante claros. Su movimiento comenzó en 1962 en el noreste —la región más pobre del Brasil— donde había cerca de 15 millones de analfabetos para una población de 25 millones de habitantes. En esta etapa inicial la Alianza para el Progreso, que hacía de la miseria nordestina su leit-motiv en el Brasil, se interesó por la experiencia (que abandonó cuando se con-

cluía) realizada en la ciudad de Angicos, Río Grande do Norte. Los resultados obtenidos, 300 trabajadores alfabetizados en cerca de 45 días, impresionaron profundamente a la opinión pública y la aplicación del sistema pudo extenderse, ya con el patrocinio del gobierno federal, a todo el territorio nacional. Después de la realización del Primer Encuentro Nacional de Alfabetización y Cultura Popular y habiendo sido sustituido el ministro de Educación Paulo de Tarso por Julio Sambaqui —con carácter provisorio— se realizó una consulta y la formación de un frente amplio en relación con el problema de educación de adultos, después del cual se aceptó el método de Paulo Freire como instrumento para el Plan Nacional de Alfabetización.

Se organizó en Brasilia la Comisión Nacional de Alfabetización a fin de elaborar el Plan. La creación del Plan Nacional de Alfabetización (PNA) a través del Decreto No. 53.465 del 21 de enero de 1964, ocurrió cuando el Programa ya estaba en la fase de implementación y ya se montaban los dos planes pilotos en las dos áreas en que el país fuera dividido, para después extender la programación a todo el Brasil.

El funcionamiento del Plan se inició a través de proyectos pilotos localizados en la región sur y en la región noreste cada cual con absoluta independencia, y coordinados teóricamente por la Comisión Nacional de Alfabetización (la cual no tenía existencia legal ni funcionaba de forma efectiva). El proyecto nordestino, localizado en Sergipe, apenas se iniciaba cuando ocurrió el cambio de gobierno. En Río de Janeiro, sede del proyecto de la región sur, la experiencia ganó otra dimensión, pudiendo ser tomada como el proyecto realmente representantivo del PNA.

La táctica adoptada en la elección de la región para el inicio de las actividades del proyecto del sur, tuvo en consideración factores políticos. No se inició en Guanabara para evitar problemas inmediatos con la administración Lacerda; y fue escogida la Bajada Fluminense como foco central de las actividades, con base en la gran concentración demográfica y el papel de los movimientos migratorios de la región, que determinaban una gran tensión social en el área.

Entre tanto, la lucha por el control del movimiento en los ámbitos ministeriales era intensa, en función de las posibilidades políticas ofrecidas por la alfabetización en masa y a consecuencia de la multiplicación de los electores. En el Estado de Sergipe, por ejemplo, el plan permitiría agregar 80.000 electores a los 90.000 ya existentes; en Pernambuco, la masa votante crecería de 100.000 a 1.300.000.

La lucha entre estudiantes e intelectuales de diversas orientaciones político-ideológicas dentro del movimiento, fueron atenuadas por los acuerdos tomados como resultado de la utilización del método Paulo Freire.

El Proyecto Sur fue iniciado con la apertura de inscripciones para el primer curso de formación de coordinadores, contando para el entrenamiento con personas del equipo de Paulo Freire de Pernambuco y Sao Paulo. En seguida fueron iniciados los cursos de entrenamiento de alfabetizadores, cuya prueba de selección (en el Maracanazinho) permitió aprovechar cerca de 1.000 candidatos. Los cursos desencadenaron fuerte reacción por parte del periódico O Globo, que se sumó a la oposición de los cuadros ministeriales conservadores. Mas ya entonces (enero/64) el PNA había recibido recursos y se ocupaba

C28

de la compra del equipo necesario para el Programa y la movilización popular en los municipios escogidos. Fue preparado el material didáctico con base en la investigación del universo vocabular entonces realizado; se prepararon películas en colores sobre el problema del analfabetismo, para su presentación en el interior; se organizó un concurso de sambas y marchas sobre alfabetización en Zicartola; el Servicio Nacional de Teatro se encargó de la presentación de piezas sobre alfabetización a través de un equipo ambulante en todo el Estado de Río; se coordinó con los municipios para la donación de terrenos baldíos en los cuales serían construidas plazas de cultura, y con las asociaciones de barrio para la organización de los círculos de cultura, siendo instalados algunos experimentalmente.

En S. Joao de Meriti se realizó un mitin, con la presencia de cerca de 5.000 personas, sobre el tema de la alfabetización. Todo estaba siendo preparado para la inauguración oficial del Programa, con la apertura de cerca de 300 círculos de cultura en los municipios escogidos, en un gran mitin del día 13 de mayo (día de la liberación de los esclavos) en la Plaza Principal de Caixas, con la presencia del Presidente de la República. El Plan de 1964 preveía la instalación de 20.000 círculos que ya se encontraban capacitados para atender, durante ese año, aproximadamente dos millones de alfabetizados (30 por círculo, con duración de 3 meses cada curso). Tendría inicio así una campaña de alfabetización en escala nacional que envolvía, en las primeras etapas, a los sectores urbanos y debería extenderse inmediatamente después a los sectores rurales.

Las actividades fueron suspendidas el 2 de abril, siendo el Plan Nacional de Alfabetización anulado por el Decreto No. 53.886 del 14 del mismo mes.

CUESTIONARIO No. 3

1. *¿Desde qué cosmovisión hace Freire sus planteamientos pedagógicos?*

DESDE LA DESMASIFICACIÓN SUSTITUIDA POR LA LIBERTAD Y LA CRITICA DEL HOMBRE HUMANIZADO DESDE SU PROPIA PALABRA NO DESDE UNA PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO

2. *¿Qué efectos políticos produjeron las campañas de alfabetización de Freire en Brasil?*

EXCELENTES POR BASARSE EN LA LIBERTAD DEL ALUMNADO

3. *Enjuicie las experiencias de alfabetización que usted conozca a la luz de los planteamientos freirianos.*

SON SOLO EDUCACIÓN BANCARIA

Lectura No. 4

DOCUMENTO IV: "EDUCACION"*

Introducción

Hace siete años la Iglesia latinoamericana, con su jerarquía a la cabeza, contrajo un compromiso histórico, el de empeñarse responsablemente en el proceso de transformación de los pueblos latinos del continente americano (*Medellín*, 4, 1).

Uno de los medios por los que la Iglesia ha venido cumpliendo este compromiso es la *educación liberadora*.

La educación liberadora, en la intención de los obispos latinoamericanos que la formularon, está destinada a la creación del nuevo hombre latinoamericano y, mediante ello, a contribuir a la transformación de la vida sociocultural de América Latina, liberando a los pueblos latinoamericanos de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a su desarrollo integral (*Medellín*, Introducción, 1; 1, 3; 4, 6).

Análisis y diagnóstico

Una simple lectura de los documentos de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, en Medellín, agosto-septiembre de 1968, nos pone de manifiesto que a ellos precedió un serio análisis y diagnóstico de la situación general de los países latinoamericanos, con particular referencia a los aspectos económicos, social, político y cultural que configuran el contexto global de la vida en dichos países.

En efecto, no sólo se nos dice que existe desigualdades, carencias y pobreza, sino que también se nos hace saber que tales carencias y miseria afectan a la mayoría de la población de nuestras naciones (*Medellín*, 14, 1) y que tal fenómeno es debido, no a una casual coyuntura adversa, sino a una situación de injusticia estructural (*ibíd.*, 2, 16; 10, 2; *Populorum progressio*, No. 19, 26, 30, 57, 59) derivada de un orden social aberrante fundado en el egoísmo, que está orientado al lucro económico, establecido para asegurar a minorías privilegiadas el disfrute de la riqueza y del poder (*Medellín*, 1, 10; 2, 16-17).

En este marco —continúa el análisis de Medellín— la educación, a pesar de los loables y bien intencionados esfuerzos realizados, presenta serias deficiencias: contenidos de-

* Departamento de Educación del Celam, *Medellín, reflexiones en el Celam*, BAC, Madrid, 1977.

masiado abstractos y formalistas; métodos didácticos pasivos, memoristas, centrados en la información y que no fomentan la creatividad del educando ni su espíritu crítico; no se desarrolla el sentido democrático; prevalece la orientación elitista; se sigue ignorando el pluralismo cultural del continente, etc. (*ibíd.*, 4, 4).

Pero hay algo más, y esto es lo verdaderamente grave: la educación latinoamericana está orientada fundamentalmente "al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación" (*ibíd.*, 4, 4); es una educación *desarrollista* ajustada a las exigencias de los mercados de trabajo (*ibíd.*), que pone al hombre "al servicio de la economía, y no está al servicio del hombre"; en suma, se trata de una educación orientada al "tener más" y no al "ser más" (*ibíd.*).

Alternativa

Ante este panorama educacional, la Iglesia latinoamericana ofreció una alternativa inédita: la *educación liberadora*.

Medellín no introduce esta alternativa por mero afán de originalidad, sino porque el análisis de la situación educacional en Latinoamérica demostró que los modelos vigentes: tanto el tradicional de corte académico, como el más reciente de tipo científico-tecnológico que se convirtió en *desarrollista*, no sólo son inadecuados, sino que, en términos generales, han venido operando como mecanismos socioculturales para la selección y reproducción de las clases dirigentes y, por ello mismo, como medios para reforzar estructuras socioeconómicas y culturales de opresión y marginación respecto de los sectores más atrasados de la población.

Medellín rechaza y denuncia un tipo de educación que, independientemente de las buenas intenciones de beneméritos educadores e instituciones educativas, ha venido funcionando en realidad como eficaz mecanismo de afianzamiento y también de adaptación a un sistema sociocultural alienante e injusto. En otras palabras, se denuncia el hecho de que la educación latinoamericana, globalmente considerada, se ha desnaturalizado, reduciéndose a mero instrumento de un macroproceso socioeconómico y cultural que margina y mantiene en situación de dependencia a la mayoría de la población del continente.

Nos hemos detenido a examinar estos aspectos claramente implícitos en los documentos de Medellín, pues sólo en ese trasfondo podemos comprender el alcance y verdadero significado de la educación liberadora propuesta por los obispos latinoamericanos en la Conferencia de Medellín.

En efecto, ya el término mismo "educación liberadora" sugiere suficientemente que la educación no debe ser mera agencia de modelación y adaptación social al sistema, sino *factor de cambio* en el seno del mismo (*Medellín*, 4, No. 1, 8 y 14), mediante la creación de un nuevo tipo de hombre (*ibíd.*, 1, 3).

Ideas inspiradoras y principios

Las ideas inspiradoras del documento de *educación* de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano emergieron del estudio objetivo de la realidad educacional en su contexto global y de una profunda reflexión teológica que hinca sus raíces en la cristología paulina y en la eclesiología del Concilio Vaticano II, así como en otros documentos del magisterio eclesial.

San Pablo nos presenta a Cristo resucitado como la "imagen de Dios invisible" (Col 1, 15), "primogénito de la creación" (*ibíd.*) que libera al hombre de la servidumbre del pecado y de la muerte (cf. Col 1, 13; Rom 8, 21) para transformarlo en hombre nuevo (cf. Ef 2, 15; Col 2, 10), por la acción recreadora del Espíritu Santo (cf. Jn 3,5).

Es claro, entonces, que el concepto de *liberación* que introduce Medellín es de extracción teológica, pues está esencialmente vinculado a la *acción salvadora* de Cristo, a su muerte y resurrección.

Igualmente, conviene destacar otro componente teológico del contenido integral de la liberación, a saber, el factor de *conversión* por parte del hombre, de renuncia al pecado y de lucha permanente contra las consecuencias del mismo, principalmente contra aquélla que es como el origen de todas, el egoísmo. La liberación no es algo que se efectúa al exterior del hombre y que éste recibe pasivamente sin poner nada de su parte; antes bien, la liberación es un proceso que se origina en el misterio pascual de Cristo, en el cual el hombre es llamado a participar por un esfuerzo de conversión radical y de asimilación permanente a Cristo que muere y resucita.

La liberación implica un morir con Cristo y un resucitar con él. Muriendo con Cristo, el hombre empieza a liberarse de la servidumbre del pecado y de sus consecuencias; resucitando con Cristo, el hombre se transforma en hombre nuevo a imagen de Cristo resucitado, liberador.

Es en esta liberación cristológica en la que se inspira el concepto de *educación liberadora* formulado en Medellín. Por tanto, no puede tratarse de una liberación puramente inmanente y terrestre —unidimensional—, aunque tampoco de una liberación exclusivamente espiritual, sino que se trata de un proceso liberador *integral* que confiere al hombre su auténtica dimensión humana, su dimensión propia de ente encarnado, a imagen del verbo encarnado, *esencialmente abierto* a la comunicación con el Padre y con los hombres sus hermanos. Es en este sentido como decimos que la educación liberadora *libera o humaniza* al hombre o, como dice Pablo VI, lo hace "crecer en humanidad" (*Populorum progressio*, 15, 16, 18).

Mas, así como la liberación cristológica presenta dos aspectos: liberación de la servidumbre del pecado (liberación inicial) y transformación en el *hombre nuevo* a imagen de Cristo resucitado (liberación plena), análogamente la educación liberadora presenta dos vertientes: liberación del propio egoísmo y formación del nuevo tipo de hombre. De tal manera que el primer aspecto es condición esencial del segundo, pues no es posible la creación del hombre verdaderamente libre si él mismo no logra liberarse de su egoísmo, dado que el egoísmo es el origen de todas las servidumbres (*Medellín*, 1, 3).

De ahí que Medellín ponga como factor primordial de la educación liberadora el vencimiento del propio egoísmo (*ibíd.*, 4, 8), pues el egoísmo es un factor deshumanizante que, impulsando al individuo a una desordenada afirmación de sí mismo, le impide llegar a ser plenamente *persona*.

Algunos psicólogos modernos dicen que el egoísmo es una especie de perversión del dinamismo espontáneo que mueve al hombre hacia sus semejantes. Esta hipótesis nos permite comprender por qué ya los primeros ensayos de interacción humana dan lugar a comportamientos dominantes y competitivos.

Por consiguiente, cualquier metodología liberadora —por integral y globalizante que se la suponga— si no provee a sanear las inclinaciones antihumanas siempre actuantes en el hombre, se convierte inevitablemente en instrumento de deshumanización. (Exhortación *Evangelii nuntiandi*, No. 36).

Es, pues, el egoísmo lo que impide al hombre realizarse como persona en solidaridad efectiva con sus semejantes y crear una sociedad justa, participativa y fraterna.

De esta manera, la educación liberadora se articula perfectamente a la acción liberadora que ejercen Cristo y su Iglesia en la historia y en la cultura de la humanidad. En efecto, Cristo, por el misterio liberador de su muerte y resurrección, ha iniciado la liberación total, no del hombre como esencia descarnada, sino del hombre *tal cual es*, del hombre *con* su circunstancia histórico-cultural. De ahí que el proceso educativo liberador tienda necesariamente a recrear totalmente la cultura, dando un nuevo sentido a la interacción humana, a las instituciones sociales, al trabajo, a la ciencia, a la técnica, al arte; y, por esto mismo, imprime un nuevo rumbo a la historia.

Por esta razón, Medellín declara que la educación liberadora es un "factor básico y decisivo" en la transformación de los pueblos latinoamericanos (*Medellín*, 4, 1).

Mas el proyecto de educación liberadora no sólo se inspira en el misterio de la Pascua de Cristo en su aspecto nuclear (encarnación, muerte y resurrección del Hijo de Dios), sino que también se nutre de las experiencias que el proceso educativo de la humanidad ha adquirido en su devenir histórico. Así, la educación liberadora hace suyas las mejores aspiraciones del hombre hacia una educación genuinamente *democrática*, las cuales fueron interpretadas con plena lucidez por Pío XII en el histórico Mensaje de Navidad de 1942, cuando, seis años antes de la declaración de los derechos humanos en el foro internacional de las Naciones Unidas, afirmó que la educación es un *derecho fundamental* de la persona humana, declaración que fue reafirmada por el Concilio Vaticano II (*Gravissimum educationis*, No. 1) en términos que no permiten considerarla como privilegio de minorías, sino como derecho de todo hombre por el hecho de ser persona, quedando claro que, en materia de educación, el titular del derecho es la persona humana, y frente a ésta las sociedades (religiosas y civiles) tienen más bien deberes (*Gravissimum educationis*, No. 2, 3; *Medellín*, 4, 9).

Uno de los rasgos principales de la educación liberadora es su carácter esencialmente *activo;* esto quiere decir que en ella el educando no debe ser considerado como sujeto pasivo que recibe formas del exterior, como el barro que recibe la forma que le da el alfarero, sino que el educando mismo de sus propias experiencias e ideas forma los contenidos que aprende.

En este punto, la educación liberadora permanece fiel a un viejo principio de la filosofía educativa tradicional que considera la educación no como efecto de la acción

del educador, sino de la propia actividad del educando; por tanto, es preciso reafirmar que el educando es el *primer agente* del proceso educativo y que él es quien se educa a *sí mismo*. Al educador sólo toca estimular y ordenar inteligentemente ese proceso de manera que no se anule la espontaneidad y creatividad del educando, sino que éste llegue a expresar en forma auténticamente personal los contenidos que va aprendiendo.

En la pasada década, educadores latinoamericanos han experimentado con éxito un método de enseñanza cuyo objeto es convertir el acto mismo de aprender en experiencia concreta por parte del educando, en su autorrealización como persona mediante la asimilación de contenidos relacionados con su vida y situación particular que le ofrecen posibilidades inmediatas de acción y desenvolvimiento personal, estimulándolo a hacer la experiencia de su libertad creadora, una libertad que lo constituye artífice de su propio destino y lo convierte en protagonista de la historia.

A tal método se le ha llamado de "concientización", en cuanto que afirma que el acto educativo no termina en el momento teórico (cognoscitivo), en la pura "toma de conciencia" de la realidad, sino que necesariamente debe implicar una acción destinada a transformar, a "humanizar", dicha realidad, poniéndola en relación creativa con el hombre.

El juicio que se dé sobre un método de concientización no ha de mirar tanto a sus presupuestos fenomenológicos cuanto a la visión que su autor, o quien lo usa, tenga del hombre, del mundo, de la sociedad; visión que va implícita en la tabla de valores que se use para hacer el análisis crítico de la situación concreta, para diseñar el proyecto de acción y escoger los medios para su ejecución.

El proyecto de educación liberadora eclesial, por su índole y finalidad, requiere un método de concientización fundado en una visión integral y cristiana del hombre, de la sociedad, de la cultura, de la historia; no en un humanismo cerrado, unidimensional, horizontalista, sino abierto y trascendente. Mientras no se tenga cuidado de encuadrar los métodos de concientización en un marco referencial, humano-cristiano, bien definido, y mientras no se use un método de análisis de la realidad efectivamente coherente con dicho marco, el proyecto de educación liberadora de Medellín corre el riesgo de ser instrumentalizado —consciente o inconscientemente— para fines ajenos a los de una educación personalizante.

Otro aspecto característico de la educación liberadora es su dimensión social. En efecto, Medellín asigna a la educación liberadora la función de contribuir al proceso de transformación sociocultural de los pueblos latinoamericanos (*Medellín*, 4, 1, 8, 14). En otras palabras, Medellín postula que la educación sea factor de cambio social. Esto supone que la educación juega un papel importante en el conjunto de procesos que integran la sociedad global.

Es tan importante el aspecto social de la educación que ésta sería imposible fuera de un contexto social, pues el fenómeno educativo requiere el apoyo de la interacción humana: la educación no puede darse al margen de la convivencia.

Sin embargo, esto no quiere decir que la educación sea un fenómeno puramente social; la educación trasciende el ámbito de lo social.

Por consiguiente, el hecho de que a la educación liberadora se le atribuya una importante función social no implica que se la considere como mera función social, aunque ésta sea la de promover el cambio social.

No debe olvidarse que la educación liberadora es, ante todo, *educación*, a saber, proceso personalizante: su objeto inmediato no es producir cambios en la sociedad, sino en la persona. Por tanto, el objeto propio de la educación liberadora es el de producir en las personas aquellos cambios (conocimientos, apreciaciones, actitudes, hábitos intelectuales, valorativos, de interacción, etc.) que, al perfeccionar a la persona, necesariamente transforman las estructuras actuales de la sociedad.

En la medida en que la educación liberadora siga siendo educación, podrá evitar el ser manipulada para los fines de la agitación o la lucha social, ajenos de suyo a los de la verdadera educación.

Quizá estas consideraciones puedan contribuir a clarificar la verdadera función social de la educación que es la de colaborar a la renovación de la sociedad, no tanto efectuando directamente el cambio social, cuanto inspirándolo, orientándolo y ejemplificándolo.

Criterios

El proyecto de educación liberadora de la II Conferencia Episcopal Latinoamericana esboza también los criterios que complementan el marco teórico-referencial de una pastoral educativa liberadora en orden a su proyección en planes y programas concretos de acción educativa. Intentaremos formular estos criterios, desglosándolos de los documentos de Medellín, así como de otros documentos del magisterio eclesial. De acuerdo con estos criterios, la educación liberadora, tanto en sus contenidos como en sus métodos, debe ser:

1. *Humanizante*

Creadora del hombre nuevo que, al redimirse de su propio egoísmo, se vuelve capaz de entablar relaciones efectivamente creativas —no mediatizantes— con los demás seres humanos y con la naturaleza, condición esencial para el surgimiento de un mundo nuevo.

2. *Abierta*

Abierta al mensaje evangélico en el cual se inspira su visión del hombre y del mundo, a saber, de un hombre abierto al amor del Padre común y al amor y servicio de sus semejantes; de un mundo más justo y fraterno. Abierta igualmente a las aspiraciones más profundas y auténticas del hombre actual, como la aspiración a la justicia, al respeto a los derechos de las personas, comunidades y naciones, a la paz y a la solidaridad internacional. Abierta, finalmente, a los logros más valiosos del espíritu humano en los campos de la ciencia, el arte, la filosofía, etc.

3. *Personalizante*

Que no solamente promueva el perfeccionamiento de las capacidades y valores de la persona humana en su individualidad, como su originalidad, su autonomía, sus derechos,

etc., sino que desarrolle también la dimensión solidaria, cualidad personalizadora que, desterrando el espíritu de predominio y competición, lo sustituya por el de participación, colaboración y servicio.

4. *Pluralista*

Atenta a las manifestaciones de la cultura popular y de las culturas vernáculas para interpretarlas y valorarlas adecuadamente; abierta, asimismo, a las culturas de otros pueblos para evitar el peligro del etnocentrismo y del nacionalismo, creando así las bases para una efectiva comprensión entre las naciones.

5. *Concientizadora*

Que convierta al educando en sujeto agente del proceso educativo y lo incite a responder creativamente a los estímulos de la naturaleza y la cultura, poniendo en acto sus facultades de juicio tanto teórico como valorativo, en orden a reconstruir humanamente todo aquello que aprende.

6. *Renovadora*

Renovadora del orden social, inspirando, orientando y ejemplificando el cambio social deseable. El cambio social y deseable debe tender a la creación de formas de convivencia más humanas, mediante la creación de estructuras sociales personalizantes y solidarias. Pero este proyecto de cambio social que forma parte del programa de educación liberadora supone una visión auténticamente humanista del hombre y de la sociedad. En cuanto al hombre, debe excluir toda forma de mediatización, opresión, explotación, dependencia (despersonalizante), tanto en relación con otros hombres como en relación con la sociedad, pues la persona humana es siempre un fin y nunca un medio. En cuanto a la sociedad, ésta debe resultar de la colaboración libre y desinteresada de personas que, en espíritu de auténtica solidaridad y efectiva ayuda, buscan realizar ante todo el bien común (pues la fuente del dinamismo social debe ser la benevolencia); debe excluirse la violencia como factor necesario del dinamismo social —además, la violencia es antieducativa—. El logro de un cambio social deseable debe ir esencialmente vinculado a la promoción de la justicia y de la paz sociales.

7. *crítica*

Para cumplir su función renovadora de la sociedad, la educación requiere capacidad crítica, que supone el desarrollo de hábitos de pensamiento objetivo y analítico; y requiere, así mismo, una bien fundada filosofía del hombre y de la sociedad que se constituya en el indispensable marco de referencia teórico y axiológico, a la luz del cual se han de formular los diagnósticos (juicios) sobre la realidad sociocultural concreta y en el que se han de inspirar igualmente las posibles vías de solución —la capacidad crítica no se ha de improvisar .

8. *Anticipadora*

La educación liberadora, no sólo por sus contenidos teóricos, sino también por sus mismos métodos, debe anticipar el nuevo orden social, remodelando creativamente las

pautas que tradicionalmente han normado la interrelación educativa; imprimiendo, en otras palabras, un sentido más democrático, comunitario y participativo a las estructuras e instituciones educativas.

9. *Dialogal*

Que tiende a realizar la verdadera interacción educativa, aquella en la que el primer agente es el educando, y al maestro (educador) corresponde estimular y organizar eficazmente el proceso de aprendizaje. Es una interacción tal que convierte a ambos participantes en educadores y educandos a la vez.

Esta interrelación lleva implícita una cierta tensión dialéctica que, para ser fecunda, requiere: *por parte del educador*, un esfuerzo permanente de *conversión*, orientado a deponer actitudes dominantes, impositivas, autoritarias, etc., sustituyéndolas por las de una mayor receptividad, interés y simpatía respecto de la ingenua espontaneidad y elemental creatividad del educando, a fin de no inhibirlo ni empobrecerlo espiritualmente, incapacitándolo para sus responsabilidades históricas; todo esto, sin renunciar a su deber profesional de motivar, orientar, organizar y evaluar eficazmente los procesos de aprendizaje. *Por parte del educando supone también un esfuerzo de conversión* para dominar esa "natural" tendencia a la dispersión de la atención, a seguir las veleidades del momento, a obtener gratificaciones inmediatas, a rehuir aquello que implica esfuerzo perseverante, responsable y disciplinado, tendencias que desde luego hacen imposible o ilusoria una participación efectivamente creadora en las experiencias educativas

Conclusiones

1. La pastoral educativa debe orientarse prioritariamente hacia "los sectores más pobres y necesitados" (*Medellín*, No. 1,9), los llamados marginados que constituyen la mayoría de la población en nuestras naciones, y que son los más afectados por la ignorancia en todas sus formas y, al mismo tiempo, los que más sufren las consecuencias de los desequilibrios socioeconómicos: abandono, miseria, injusticias, servidumbres, etc. Esto exige que en la distribución de los recursos educativos eclesiales se dé preferencia a los grupos más pobres.

2. La atención prioritaria de los sectores marginados no debe limitarse a los servicios escolares (de instrucción elemental, media o superior) para niños y jóvenes, sino que debe comprender preferencialmente a los adultos, mediante adecuados programas de *educación de base* con una clara proyección a convertirlos en agentes de su propio desarrollo sociopolítico y cultural como ciudadanos participantes y responsables padres de familia.

3. El objeto de la pastoral educativa no puede limitarse al campo del conocimiento y a las actividades de índole escolar, sino que abarca también aquellas actividades de promoción humana que tienen por finalidad inmediata el desarrollo y perfeccionamiento integral de la persona humana.

4. Dado que la educación es un proceso formativo que se extiende a lo largo de la vida humana y que desborda las instituciones escolares y las etapas de la niñez y juventud, se considera apropiado integrar a la pastoral educativa el concepto de *educación permanente*.

Luc 12,24

5. La pastoral educativa debe quedar encuadrada en el marco de la pastoral de conjunto; para ello es preciso definir su campo específico y sus relaciones con otras áreas pastorales afines, como las de catequesis, acción social, juventud, medios de comunicación social, etc.

6. Dada la gran importancia que en nuestros países ha adquirido la institución escolar para la formación de la persona, para el cambio social, para la transmisión y la promoción de la cultura; y teniendo presente que la gran mayoría de los niños y jóvenes latinoamericanos pasan por la escuela, la pastoral educativa considera que el campo de la educación escolar es de primaria importancia, aunque es necesario, en este campo, distinguir la acción educativa en la escuela eclesial de la acción que se realice con quienes asisten a la escuela laica.

7. Teniendo en cuenta que en muchos de nuestros países la mayoría de los niños y jóvenes asisten a las escuelas del Estado, que por lo general son laicas, constituye una necesidad prioritaria de la pastoral educativa proveer a la educación cristiana de esos niños y jóvenes.

8. En relación con las escuelas neutras (laicas), es conveniente que los obispos por medio de sus agentes pastorales promuevan el diálogo con los padres de familia que mandan a sus hijos a este tipo de escuelas, y también con los propios muchachos, con objeto de discutir este asunto, buscar soluciones viables y planear actividades tendentes a subsanar las deficiencias de una educación que por principio ignora la dimensión trascendental de las realidades humanas y terrestres. De ahí pueden surgir iniciativas de trabajo con grupos de preadolescentes y de adolescentes.

Desgraciadamente, es ésta un área poco atendida y que requiere por parte de los agentes pastorales gran capacidad de entrega, de diálogo, de iniciativa y creatividad, de paciencia y perseverancia. Igualmente, es absolutamente necesaria una estrecha colaboración con las áreas de pastoral juvenil, pastoral catequética y pastoral familiar, tanto para la elaboración de planes de acción como para la preparación espiritual y técnica de educadores competentes en este campo.

9. Respecto de la escuela eclesial, es preciso recordar los objetivos que le señaló el Concilio Vaticano II (*Gravissimum educationis*, No. 8), a saber, hacer que las actividades y experiencias escolares promuevan eficazmente la dimensión comunitaria de la persona humana en espíritu evangélico de libertad y caridad; segundo, ayudar al educando a comprender que los conocimientos que obtiene acerca del mundo y del hombre son pasos que lo pueden acercar a Dios, pues Dios muestra su amor en sus obras, y de este modo el educando podrá proyectar sus conocimientos al servicio de los demás —proyección humanizante y comunitaria del saber—, y por medio de esto, aprenderá a descubrir la conexión íntima que hay entre el sentido humanista del saber y las exigencias de la fe cristiana.

10. Debido quizá a la falta de una adecuada atención pastoral, muchas de nuestras escuelas han vivido aisladas de la comunidad y entre sí, ignorándose mutuamente e ignorando las verdaderas necesidades y exigencias del hombre y la sociedad actuales. Es necesario que nuestras escuelas se abran a las inquietudes y valores de la comunidad en que viven, que se interesen por el bien de la comunidad local y regional, que enseñen a la misma

comunidad a apreciar, custodiar y promover inteligentemente sus valores y recursos tanto culturales como económicos.

1. Es necesario también que la educación escolar por su mismo contenido y en su ejercicio concreto sea una instancia de efectivo servicio a la comunidad. Por esta razón, nuestras escuelas deben transformarse en auténticas *comunidades educativas* en las que alumnos, maestros y padres de familia asuman solidariamente las responsabilidades correspondientes, de tal manera que todos, cada cual en su propia esfera, realicen e integren el proceso comunitario de la educación, siendo todos realmente educadores y educandos.

12. Las deficiencias apuntadas no son exclusivas de nuestras escuelas eclesiales; por eso, al señalarlas, no intentamos desacreditarlas ni desanimarlas, antes bien queremos estimularlas a la superación. Por otra parte, queremos dar testimonio de reconocimiento a tales instituciones, que han prestado y siguen prestando una eficaz colaboración a la educación nacional en sus respectivos países, a pesar de que la gran mayoría de ellas —y esto nos consta— operan con presupuestos precarios y muchas veces deficitarios. Por ello, en esta ocasión queremos sugerir a los padres de familia que, con la debida ponderación y con el competente asesoramiento jurídico, usando de sus derechos civiles y de acuerdo con los principios de la justicia distributiva, pongan ante la consideración de la autoridad competente el hecho de que sus hijos, no obstante asistir a escuelas no estatales, están cumpliendo con las leyes educativas del país, y así no renuncian al derecho que tienen a recibir la parte que les corresponde de los servicios educativos estatales; y, por tanto, solicitan que dicha parte se destine (por ejemplo) al pago de sueldos de maestros de escuelas no estatales, que operan legalmente coordinadas al plan general de la educación nacional, pues de hecho tales escuelas permiten al Estado ahorrar una suma equivalente a la que gastaría si no existieran.

13. Intimamente relacionado con el quehacer de la pastoral educativa está el problema de los agentes propios de esta específica actividad pastoral, a saber, los que podemos llamar *educadores cristianos*, cuya identidad no parece haber sido satisfactoriamente discernida hasta el presente. Se tiende, en efecto, a equipararlos a los catequistas. Es pertinente un estudio más a fondo sobre este punto.

14. Estrechamente ligado con este problema se percibe el problema de los maestros que en su gran mayoría son cristianos. Es preciso acercarse a ellos para dialogar, para comprenderlos, para alentarlos y ayudarlos a que se realicen plenamente, tanto en el plano profesional como en el plano cristiano. Con este fin puede animárseles a que formen grupos de reflexión y estudio de sus problemas específicos; esto les estimulará a profundizar en el significado de su vocación magisterial y a comprender su responsabilidad como educadores cristianos. Para esto se requieren asesores competentes: cristianos comprometidos y ligados al magisterio, capaces de animar a estos equipos y de orientar la reflexión con competencia y sentido cristiano, pues muchas veces habrá que ayudar al maestro a repensar la materia que enseña, tratando de descubrir junto con él los significados humanizantes por los que el hombre se encuentra a sí mismo y entra en contacto con el plan divino.

15. Es urgencia prioritaria coordinar esfuerzos y recursos para la capacitación de asesores magisteriales y educadores cristianos que sepan comunicar una visión cristiana del mundo, de la naturaleza, del hombre, de la cultura, del trabajo, de la ciencia y la técnica, etc., a través de los temas de la enseñanza que imparten. Para este fin puede ser muy valiosa la colaboración de expertos en ciencias de la educación, pedagogía, filosofía, teología, etc.

16. La educación liberadora, no obstante su esencial apertura a la evangelización, por ningún motivo puede suplantar a la catequesis; antes bien, debe complementarse con ella. Las instituciones educativas eclesiales, particularmente las escuelas, deben ser a manera de laboratorios donde se experimente y evalúe la necesaria integración de la educación humanista liberadora y la educación en la fe.

17. Es aconsejable una revisión a fondo de los planes y programas de educación liberadora; a fin de comprobar si dichas experiencias proceden conforme a los principios y criterios emanados de una visión personalizante y cristiana de la educación y de sus relaciones con el hombre, la sociedad, la cultura, el trabajo, etc. Este trabajo requiere que dichos principios y criterios vayan elaborados y articulados en forma sistemática dentro de un marco teórico-axiológico especialmente diseñado para el estudio y análisis de los problemas educacionales. La elaboración de este marco referencial, que está todavía por hacerse, debe encomendarse a personas competentes en ciencias y filosofía de la educación, en antropología sociocultural, en colaboración interdisciplinar con teólogos interesados en la problemática educativa.

18. En lo sucesivo, es conveniente que los experimentos de educación liberadora sean planeados cuidadosamente y bajo la supervisión de los directores responsables de la pastoral educativa en las respectivas diócesis. Entre otras cosas, esto dará oportunidad de insistir en los aspectos fundamentalmente cristianos de la educación liberadora, a saber, el factor ascético de lucha permanente contra el propio egoísmo y sus negativas consecuencias en la vida personal y comunitaria y, asimismo, en la decisiva importancia de la conversión espiritual del educando y su integración al misterio de la muerte y resurrección de Cristo.

En relación con lo anterior, es recomendable que se atienda especialmente a la sección de planificación (supervisión y evaluación) de los organismos responsables de la pastoral educativa diocesana (secretariados diocesanos de educación), a fin de que, por medio de esta sección, se promuevan, se estudien, se vigilen y evalúen periódicamente los programas experimentales de educación liberadora.

19. Considerando que la educación no es privilegio de minorías, sino derecho de todo hombre, la pastoral educativa debe empeñarse en una acción permanente para que tal derecho se traduzca en efectiva oportunidad de educación y desarrollo integral para "todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad" (*Gravissimum educationis*, No. 1). Asimismo, debe empeñarse en que todas las instituciones educativas relacionadas con la Iglesia den testimonio de verdadero sentido democrático y genuino espíritu de servicio eclesial a todos los hombres, evitando toda forma de discriminación o exclusivismo (clasista) y toda especie de lucro.

20. Por su importancia numérica, por su tremendo impacto en la sociedad y en la cultura de hoy y del futuro, la juventud interesa de manera muy especial a la pastoral edu-

cativa. Por ello, en coordinación con los responsables de la pastoral juvenil, urge detectar y analizar la problemática juvenil y sus tendencias, según las regiones y circunstancias particulares, en orden a programar actividades y servicios educativos más adecuados a las necesidades concretas en cada lugar. No se debe omitir nunca un serio programa de educación para la justicia social, orientado a dar una comprensión científica de los fenómenos y problemas sociales, así como de los medios más eficaces, no tanto para destruir el orden social existente, sino para construir un orden social verdaderamente justo.

21. No debe pasar desapercibida a la pastoral educativa la gran importancia de los llamados *mass media* o medios de comunicación social (radio, televisión, cine, prensa) que en la presente coyuntura sociocultural ejercen una incalculable influencia en la conformación de la mentalidad y comportamiento del hombre actual. Es preciso, en unión con los agentes de la pastoral de medios de comunicación, buscar estrategias tendentes a lograr una efectiva liberación de esos medios para que no sigan siendo instrumentos de masificación y deshumanización al ser manipulados por los intereses de la sociedad mercantilista y de consumo, o bien por el poder público para los fines del control político, pues ambas cosas deforman a la persona al restringirle el uso de su libertad.

22. También revista particular importancia para la pastoral educativa emprender y coordinar acciones, en colaboración con las agencias de pastoral de medios de comunicación social, para obtener, producir y difundir material audiovisual propio de los llamados *minimedios o micromedios* (grabaciones, diapositivas, filmes cortos, video-cintas, etc.) que, a nivel de grupos reducidos, comunican eficazmente mensajes que fomentan el entendimiento y la solidaridad entre los hombres, así como el sentido de responsabilidad social y la comprensión de los valores que ennoblecen la convivencia humana.

23. Dada la honda repercusión que los cambios culturales han tenido sobre las actitudes sociales hacia valores y aspectos esenciales de la vida moral, la sexualidad humana se ha situado en un primer plano de la atención colectiva, planteando por ello la urgencia prioritaria de una adecuada *educación sexual* —gradual e integral— que, desbordando el plano de la mera información fisiológica, ayude a descubrir las verdaderas dimensiones de la sexualidad humana, para valorarla en su integralidad no sólo como forma de expresión del amor humano, sino también por su esencial vinculación con la comunicación de la vida a nuevas personas, e igualmente ayude a comprender que —a consecuencia del pecado original y del egoísmo—, en torno a la sexualidad se han procreado antivalores que la degradan, poniéndola al servicio de la gratificación inmediata, irresponsable y egoísta.

24. Finalmente, no puede ser ajeno a la pastoral educativa promover el diálogo permanente, libre, honesto, responsable y generoso entre el saber cristiano y las más nobles expresiones del espíritu humano: la filosofía, la ciencia, la técnica, el trabajo, el arte y la cultura en general, pues dicho intercambio necesariamente enriquece a ambas partes. Al cristiano le ayuda a descubrir nuevos significados en las realidades cósmicas y humanas, nuevas dimensiones en los procesos históricos y socioculturales; en una palabra, nuevas perspectivas del designio amoroso de Dios en la creación; al hombre sabio le ofrece la posibilidad de comprender de una manera más articulada y coherente la realidad global hombre-mundo. La Universidad, por los recursos intelectuales y metodológicos que concentra y suministra, por la disciplina y objetividad mental que inculca, por el clima de libertad para la investigación que fomenta y celosamente defiende, puede ser el sitio ideal para el encuentro de los espíritus que sincera y desinteresadamente, aunque por distintos caminos, comparte la búsqueda apasionante de la verdad que libera y recrea al hombre.

CUESTIONARIO No. 4

1. *Sintetice los criterios que señala este Documento como marco teórico de la educación liberadora.* LA EDUCACION LATINOAMERICANA ESTA ORIENTADA AL MANTENIMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS SOCIALES Y ECONÓMICAS IMPERANTES MAS QUE A SU TRANSFORMACION. ES UNA EDUCACION DESARROLLISTA AJUSTADA AL MERCADO QUE PONE AL HOMBRE AL SERVICIO DE LA ECONOMIA Y NO ESTA AL SERVICIO DEL HOMBRE A TENER MAS Y NO AL SER MAS. Una educación liberadora esta orientada a la transformación de la [illegible] sociocultural [illegible]

2. *Compare estos criterios con su propia práctica pedagógica o con su intercomunicación personal.* LA EDUCACION NO DEBE SER ADAPTADORA AL SISTEMA SINO FACTOR DE CAMBIO MEDIANTE LA CREACION DE UN NUEVO TIPO DE HOMBRE A TRAVES DE LA CONCIENTIZACION

3. *Establezca un paralelo entre estos planteamientos y los inspirados en otras perspectivas, por ejemplo, el caso cubano (cfr. Lectura No. 3 de la unidad 3).*

Lectura No. 5

LA MORALIDAD DE LA PRAXIS DE LIBERACION PEDAGOGICO — POPULAR*

Se trata ahora de pensar la cuestión por último decisiva de toda la pedagógica: la praxis de dominación educativa contrapuesta a lo que podríamos llamar la "revolución cultural" de nuestro tiempo y desde la periferia. En el primer caso el sujeto activo es el imperio o la élite culta nacional. El sujeto activo, en cambio, de la "revolución cultural" (que comienza por revolución y continúa por construcción de un nuevo sistema educativo y que es comprendido por el proceso de liberación pedagógica en su conjunto) *es el hijo, la juventud, el pueblo oprimido y marginal de las naciones neocoloniales del globo en el presente. Es decir, debemos ahora juzgar la moralidad (bondad o maldad)* del acto educativo mismo, a la luz de sus respectivos proyectos (si es de dominación es perverso; si es de liberación es justo, bueno, humano y humanizante). El Otro como hijo, juventud o pueblo es el criterio absoluto de la meta-física, de la ética: afirmar al Otro y servirlo es el acto bueno; negar al Otro y dominarlo es el acto malo. El maestro liberador permite el despliegue creador del Otro. El preceptor que se enmascara detrás de la "naturaleza", la "cultura universal" y muchos otros fetiches encubridores, es el falso maestro, el sofista cientificista, el sabio del sistema imperial que justifica las matanzas del héroe conquistador, represor.

Ningún momento de *la meta-física antropológica* exige, como la *pedagógica, escuchar la voz del Otro.* En la pedagógica la voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro; el maestro se revela al discípulo. Si la voz del niño, la juventud y el pueblo no es escuchada por el padre, el maestro y el Estado, la educación liberadora es imposible. La mutua escucha, claro que con diversos sentidos ya que uno se entrega y en esencia el otro recibe, es la *conditio sine qua non* del amor-pedagógico *(agape)* como extrema gratuidad. Pero, si el decir a un otro algo es imposible, si trascender el nivel óntico en el plano de la expresión es un querer saltar sobre su propia sombra, toda la pedagógica quedaría ontológicamente situada dentro de la praxis de dominación pedagógica, ya que el maestro-discípulo sólo podría hablar tautológicamente, acerca de "lo Mismo" que el maestro ya-es. Tal podría ser una inadecuada conclusión de una apresurada lectura de Ludwig Wittgenstein, así como el cientificismo es una falsa actitud no de la ciencia, sino de inadvertidas opciones ético-políticas...

* DUSSEL, Enrique, "Hacia una pedagogía de la cultura popular", en *Cultura popular y filosofía de la liberación*, Fernando García Cambeiro, Buenos Aires, 1975.

La *praxis de dominación pedagógica* se funda en el postulado de que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: palabra óntica del sistema vigente, el del preceptor rousseauniano. La cultura dominadora-represora, censurante, se practica como *ethos* autoritario sádico (en la relación *preceptor*-alumno) y masoquista (Estado-*preceptor*, preceptor-*alumno*). El *buen* educador cumple la cultura vigente-dominadora, su praxis está en concordancia con el pro-yecto tenido por todo (los dominadores) como natural (aunque no se cuestiona si es un proyecto imperial). Sus virtudes son aquellas que todos aplauden. El *buen* alumno simplemente debe atenerse a repetir la conducta *normal* de su preceptor y recordar todo lo que se le enseñe en las aulas. La única palabra es la tautología ideológica del slogan, de la propaganda, de los mitos dominadores, aplastantes. Esta praxis educativa, que puede estar muy perfeccionada con medios audiovisuales, con encuestas y con dinámica de grupo (perfeccionadamente *dominadora*), aprisiona más *técnicamente* al niño, juventud y pueblo. La educación es domesticación, aprendizaje por repetición, tanto en la familia (padres-hijos) como en la política *(estado-pueblo)*. La violencia, el castigo, la represión enseñan que toda rebeldía es imposible. "El hallarse ya escarmentado y, al mismo tiempo, sometido frente al poder real, lo predispone a preferir formas de vida totalitarias... Los resultados (de investigaciones) demostraron que los individuos especialmente propensos a caer bajo la propaganda fascista (sea nazi, europea, americana o rusa) representan una ideología que exige una identificación rígida, acrítica, con la familia". Cuando el padre-Estado es sumamente rígido, lo mismo que el preceptor, y la praxis dominadora se manifiesta coherentemente, el niño supera demasiado pronto el edipo y se identifica con el padre-Estado, tirano. Su voluntad queda totalmente sometida a la paterna y tiene horror por la autonomía, independencia, liberación. Encuentra una inseguridad ancestral ante lo abierto, una como agorafobia. En estos casos "el educador es siempre el que educa; el educando, el que es educado; el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso o los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados; el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción...". La lista de oposiciones podríamos continuarla al infinito. Lo cierto que el educador es el *yo magistral* constituyente del mundo pedagógico, mientras que el alumno es el *ente orfanal* que recibe el saber. "En la *visión bancaria* de la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes". El preceptor-padre-Estado domina así el alumno-hijo-pueblo.

El maestro dominador tiene como fundamento de su *ethos* una profunda desconfianza de su discípulo. Por ello no logra inventar las mediaciones educativas en la libertad. Pero la injusticia se manifiesta en el magisterio por la actitud permanentemente jactanciosa, mendaz, hipócrita, irónica o enmascaradora. Lo más grave es que frecuentemente no existe en la conciencia ideológica la menor culpabilidad por el acto docente encubridor, falso. La mentira formal es la afirmación de algo falso enunciado intencionalmente para confundir a otra persona. En la conciencia ideológica o "conciencia feliz", la aceptación de la bondad del pro-yecto (dominador) es tan ingenuo, obvio, acrítico y ahistórico, que el preceptor obra con la mejor intención, con honesta severidad, con disciplinado estoicismo. En realidad todas las virtudes del "honesto" maestro del sistema pedagógico vigente, que enseña desde la "naturaleza" sin tener conciencia que la naturaleza es el pro-yecto dominador de la cultura imperial, gerencial, ilustrada, etc., son corruptores vicios mistificados dentro de la burocracia docente, castradora del niño, filicida. El "honesto" maestro

del sistema vigente es la mediación sádico-masoquista del ocultamiento de la exterioridad. ¿Cómo habría de descubrir a los discípulos el sentido real de los entes si el mismo proyecto que acepta y desde el cual enseña teóricamente encubre al hijo, juventud y pueblo como Otro, y sólo lo acepta como no-ser, como nada, como *tabula rasa*, *como huérfano*, como ignorante, como materia a ser formalizada: *como objeto?*

Muy por el contrario, la *praxis de liberación pedagógica* se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y futura, se practica como *ethos* de amor-de-justicia gratuito, como *servicio*, como praxis ana-léctica que es la respuesta a la palabra ana-lógica. Nuestra exposición se dividirá en tres partes y significará una pedagógica del *anti-Emile:* en primer lugar mostraremos cómo es falso que "no importa que (el hijo-pueblo: el discípulo) tenga padre y madre", porque teniendo padre-madre y cultura popular el educando es la *fontanalidad originaria* de la pedagógica. En segundo lugar tampoco es real que el preceptor se "encargue de sus (los del discípulo) deberes, (a fin de) hacerse cargo de sus derechos... (debiendo por ello el alumno) no obedecer sino sólo a mí (*il ne doit obéir qu'à moi*)", al preceptor, ya que el maestro *como exterioridad* crítica antes que todo "obedece" al educando. En tercer lugar el *proceso educativo* no lo conduce exclusivamente el yo magistral constituyente sino que se cumple, desde la creatividad del educando (el *sujeto activo*) y la criticidad encarnada de la fecundidad pedagógica de los diversos grados de la institución pedagógico-liberadora. Vemos entonces estos tres aspectos por separado.

Antes aún debemos desechar dos extremos. Por un lado la defectuosa situación pedagógica del "intelectual esclarecido" (el preceptor rousseauniano) *que enseña* a la masa los caminos de la revolución. Se arroja entonces una verdad que nunca puede poseer *por* ni *en* sí. Por otro lado la utopía de un pueblo que puede autoconducirse críticamente; esta ilusión espontaneísta es manipulada por los inescrupulosos o los ilusos: ambos, de una u otra manera quieren "usar" el pueblo. Todo pueblo necesita la exterioridad de maestros, claro que no todo profeta es auténtico, hay falsos profetas, sofistas mercenarios, "despistados". La superación de esta aporía: e intelectualidad vanguardista o cultura popular autocrítica nos exigirá formular resumidamente la pedagógica ana-léctica de la liberación.

El primer paso se enuncia de la siguiente manera: *el oprimido pedagógico como exterioridad*. El niño del primer edipo, la juventud en el tiempo del segundo edipo, el pueblo como sujeto de la cultura popular lanza *su palabra*. Su palabra dice, si es revelada por el Otro como Otro: "—¡Soy una historia *nueva* que no com-prendes, ni interpretas!" El niño hasta su racionalidad poco y nada puede protestar si su palabra no es escuchada; por otra parte su misma palabra se expresa negativamente como llanto o protesta infantil. Fácil es acallarla con un reto, con un grito, con un castigo corporal. Pero al mismo tiempo fácil es al niño identificarse con su padre, reprimir el amor a su madre, y entrar en el mundo machista de la cultura imperante. La crisis fue superada con la represión del hijo: el primer *filicido*, pero del cual no queda ningún testigo sino la frustración primera en el mismo hijo.

El joven en cambio, desde su adolescencia, grita ahora pero con más potencia; además puede ahora usar sus largas y juveniles piernas para correr, sus fuertes brazos para golpear, arrojar piedras, usar armas: es la rebelión juvenil. El también grita lo mismo: "—¡Soy otro! ¡Otro que mis padres, que las antiguas generaciones, que la cultura imperante!". Esa es su palabra. ¿Cuál es la respuesta?: "Estos muchachos no saben lo que quieren; lo que pasa que no han sufrido nada todavía; deben trabajar para aprender". En otras palabras: cuando "funcionen" en el sistema ya no gritarán... Pero, nos preguntamos, "funcionar" en el sistema no es haber reprimido el amor auténtico por la patria más justa, por la cultura popular hoy oprimida y trabajar por el Imperio? ¿No es acaso una muerte en vida? La rebelión juvenil que se hizo presente en más de cincuenta países en 1968-1969, a los cincuenta años de la Reforma de Córdoba (1918) no es una pasajera irrupción de irracionalidad: es la presencia ya insoslayable hasta el fin de la cultura vigente del *nuevo*, del que no quiere vivir muerto en el sistema (la muerte es la totalización en "lo Mismo": el aburrimiento ontológico como repetición eterna sin novedad). Esa revolución juvenil mundial, en Estados Unidos y Europa, en Asia, en Africa y en nuestra América Latina, nos muestra un hecho pedagógico nuevo en la historia de la humanidad desde sus comienzos: la cultura mundial que se gesta, mundial por su estructura, es represora de la juventud, del que está por dejar el juego para incorporarse al trabajo "serio" y que no ha entrado por ello en el sistema pero debe entrar dentro de poco. Es como la angustiosa impresión, con sus gritos y "pataleos", del que va a ser encarcelado o electrocutado. Es el tiempo en que no se acepta todavía la próxima pérdida de la libertad *anterior* al sistema, el fin de la *pre-historia* del funcionario, del burócrata, del "honesto" empresario, militar, obrero...

El pueblo, por último, eleva un clamor aún más multitudinario. Toda revolución política, económica nacional o social es simultáneamente *revolución cultural*. Querer la independencia política, económica o social es querer al mismo tiempo poder hablar la propia lengua, adorar al propio Dios, rendir culto a los propios héroes, usar los propios símbolos... vivir en el seno de la cultura popular "de la cual y en la cual hemos nacido y hemos sido alimentados". El folklorismo, el amoblamiento "rústico" de las cosas, el retorno a la lengua materna nacional, el aprecio a la propia literatura (el *boom* de la literatura latinoamericana), la autoafirmación digna del mestizo, del indio, del negro en el Caribe, son signos frecuentemente secundarios de la presencia de la palabra de la exterioridad popular que provoca a una nueva pedagógica. Esta palabra se pronuncia, es clamorosa; toda la cuestión es saber oírla, dejar que se acostumbre a proferirse. Esencialmente dice: "—¡tengo hambre! ¡Tengo historia propia! ¡Dejadme ser dis-tinto! ¡No deseo ya ser objeto de misión, ni de educación civilizadora, ni de método pedagógico! ¡Dejadme ser! ¡Tengo derecho!".

El segundo paso se enuncia de la siguiente manera: *el maestro liberador como exterioridad crítica*. El que será maestro a pro-feta (el que hablará críticamente "delante" del sistema) en su inicio es uno más, un miembro integrado de la cultura de masa al menos, cuando no parte de la cultura oligárquica y aun imperial. Pero un día *escucha* la voz del Otro pedagógico (del niño, juventud, pueblo). El poder escuchar es ya toda una conversión, una "muerte" a la cotidianidad; poder establecer el "cara-a-cara" con el pobre pedagógico es haber puesto en cuestión *el* sistema, es haberse puesto en cuestión *en* el sistema. Por ello el magisterio del *anti-Emile* no exige obediencia al discípulo sino que se exige a sí mismo como maestro obediencia (*ob-audire:* escuchar al que se tiene delante) al discípulo. Es el anti-pacto rousseauniano, imperial o burgués dominador. El maestro, "el que obedece se mueve por el imperio del que es obedecido". El futuro maestro

liberador es conducido de la mano, ciego y débil en las tinieblas del mundo *nuevo* (que el Otro es en *realidad*), por su hijo, la juventud, el pueblo. Sólo la confianza en su palabra lo guía y le evita el error, el errar fuera del camino que lo lleva al Otro. El discípulo le indica *quien* es "por signos", por su palabra revelante, desvelante. Lo que el discípulo es (el hijo, juventud, pueblo) debe ser creído, porque "pues se cree lo ausente, y se ve lo presente": el Otro como otro está más allá de la presencia del ente; es meta-físico, lo incomprensible si no se revela. En mi mundo está presente su rostro pero no el misterio de su *nueva-historia-otra*. La ob-ediencia de la voz del Otro y la con-fianza en lo que revela en el punto de partida del auténtico magisterio, el *real*, el que podrá educar. La palabra pro-vocante e interpelante del discípulo *con-vierte* (hace converger) al simple padre o ciudadano en un maestro. El maestro nace no con el *pacto pedagógico* rousseau-niano por el que exige obediencia al discípulo; el maestro nace cuando alguien, cualquiera, ob-edece y con-fía en la voz de alguien que pide ser servido en aquello que necesita y no tiene. El magisterio será *servicio*, por ello nace como escucha de la novedad alterativa del Otro.

La voz del otro es ex-igencia, perentorio llamado a un trabajo liberador. Para poder servir trabajando es necesario antes convivir para poder comunicarse. La incomunicación del cara-a-cara, relación irrespectiva inicial, debe ser vivida en la comunicación, en la convivialidad. La comunicación es ante todo asumir la opresión del oprimido, vivir-con para padecer-con. Es aquí donde se forma el maestro futuro. La superación de la teoría aprendida e irreal y la teoría que nace del seno del pueblo y la historia, la teoría real, se lleva a cabo en la *militancia*, en el compromiso concreto donde la revelación del Otro (hijo, juventud, pueblo) lleva al futuro maestro a la praxis de lo que cree pero todavía no interpreta adecuadamente: se arriesga por el Otro como otro. Así, poco a poco, deviene otro que sí; así transpasa la línea del horizonte de su mundo y liberándose de ser una "parte" funcional del sistema emerge en la *exterioridad*. El compromiso militante, lugar metafísico adecuado, el lugar hermenéutico por excelencia (la pobreza histórico-real), ha permitido crecer en el autoconsciente el futuro maestro, quizá el intelectual crítico, quizá revolucionario, más aún: liberador. Sólo desde la exterioridad, a la intemperie, en la precariedad, la persecución, la soledad, el desierto, surge el pro-feta, el maestro propiamente dicho, el que podrá comenzar su tarea pedagógica.

La praxis de liberación pedagógica (*habodah* en hebreo, el servicio) es palabra precisa, inequívoca, de discernimiento, en el "juicio de la Totalidad", el "criterio que de-struye". El maestro desde fuera del sistema corta con espada de dos filos. El *ethos* del maestro es desde ese momento tremendo: si no critica muere como maestro; y si vive como maestro corre riesgo continuo de ser objeto de la persecución, la violencia física, la aniquilación fáctica, de la muerte. Su muerte como maestro es la traición a la palabra escuchada del hijo, la juventud y el pueblo; su muerte como testimonio de esa palabra es material, heroica, la muerte humanamente suprema, mayor aún que la del héroe de la patria que muere por los iguales: el maestro muere por los más débiles, por los que no pueden defenderle ni vengarle. El héroe de la patria muere por el presente; el maestro muere por el futuro, por lo que ad-viene. Sin embargo, lo propio del *ethos* del magisterio es la fecundidad fontanal de la veracidad.

La *veracidad* no es la sola verdad como des-cubrimiento. La veracidad es no sólo decir la verdad; es un querer decir la verdad como verdadera ante el que aprendiéndola se

libera. Por ello la veracidad incluye el riesgo del encubrimiento ideológico; la valentía que vence el miedo de decir la verdad erótica, pedagógica y política que se opone al sistema. La veracidad es un momento de la justicia, es dar al discípulo lo que le corresponde como hombre nuevo, futuro. El maestro que enseña la "verdad" del sistema imperante, el sentido encubridor de los entes desde el pro-yecto perverso vigente, no enseña la verdad ni es veraz. En realidad es el sabio del sistema, es el encargado por los dominadores de engañar al niño, la juventud y el pueblo para que acepten el sistema como natural, eterno, sagrado. Por el contrario, el que profesa como su profesión el ser profeta o maestro, el que tiene como *ethos* desocultar lo que el sistema pretende encubrir, el que tiene como pro-yecto estar-en-la-verdad del Otro para permitir que sea sí mismo, otro que el sistema, será un crítico insobornable. Es desde la devoción sagrada que tiene por su discípulo, amor entrañable mayor que todo otro amor, que la pérdida de la vida por fidelidad al discípulo le es más llevadera el auténtico maestro que la pérdida del sentido de vivir que le depara la traición a los suyos que con-fían en él.

No por ello el maestro deja de lado la precisión, la exigencia, la disciplina del hijo, juventud y pueblo. Por el contrario, con celo siempre renovado intenta luchar contra lo peor que el discípulo tiene dentro de sí: la introyección del sistema en aquello que vive negativamente como opresión, pero que en realidad es deseo de dominar con los que dominan, de poseer los valores del sistema. Este discernimiento impide al auténtico maestro caer en la fácil demagogia, y permanecer en la justicia, en el duro camino de la liberación. Es necesario una inmensa *fortaleza*, que hay que comunicar al discípulo, para coronar el proceso de liberación educativa. Discernir, como hemos dicho, lo peor (lo introyectado por el sistema) de lo mejor, es la tarea esencial del maestro. Sin embargo es tarea ruda, dificultosa, que un criterio firme, una teoría real y clara.

El tercer paso se enuncia de la siguiente manera: *el proceso educativo niega asumptivamente la introyección del sistema (destrucción) y con-struye afirmativamente la exterioridad* por la praxis analéctica de liberación, en permanente unidad creativo-innovadora del maestro-discípulo. No hay más un *ego* magistral puro que enseña (educador) y un ente orfanal que es educado (educando). El que será enseñado enseña primero al que será su maestro; el que es maestro enseña a criticar al discípulo lo que ya es y que aprendió el maestro en su momento discipular inicial. Lo que ahora enseña el maestro es devuelto por el discípulo como objeción, crítica, pregunta, derivación, sugerencia, innovación, etc. El maestro aprende entonces continuamente del discípulo; el discípulo enseña continuamente. La relación no es dia-léctico dominadora, sino ana-léctico liberadora. Veamos como ejemplo algunas oposiciones de ambas actitudes:

Dia-léctico dominadora:		*Ana-léctico liberadora:*
Actitud conquistadora	*versus*	actitud co-laboradora
Actitud divisionista	*versus*	actitud convergente
Actitud desmovilizadora	*versus*	actitud movilizadora
Actitud manipuladora	*versus*	actitud organizativa
Actitud invasora cultural	*versus*	actitud creadora

La liberación cultural es una acción de enorme riqueza innovadora. El *sujeto constructor* de "lo nuevo" (en el niño su *carácter* adecuado a su exterioridad; en el joven su

oficio en una sociedad justa; en el pueblo la realización de su *cultura popular nacional*) es el mismo educando. Lo que pasa que para con-struir antes hay que *des-armar* lo que el sistema le había im-puesto (no sólo "puesto"). Ese momento desarmante es lo que hemos llamado la "de-strucción" asumptiva. Es decir, se trata de que se debe negar la negación que se había producido por la pedagogía de la dominación en el niño, joven, pueblo. En efecto, la pedagogía dominadora (desde el hogar, la escuela, la universidad, ciencia y tecnología, medios de comunicación masivos; sea desde el imperio, la oligarquía nacional, etc.), tiende a "conquistar" prosélitos, miembros, títeres que por el número y pasividad den masa al poder establecido. Para conquistar al Otro es necesario "dividirlos", separarlos, aislarlos, no permitirles conciencia de grupo, de clase, de pueblo. El divisionismo lleva a la imposibilidad de "movilizarse", de conjugar en la base una cierta reflexión estratégica de la problemática crítica. La desmovilización lleva a la "manipulación" de cada miembro de la cultura de masa, sea por la propaganda, por la utilización para fines inconfesados, por el soborno, el terror, la intimidación, etc. Todo esto no es sino la "invasión cultural" imperial y oligárquico nacional contra la cultura popular. Estas actitudes son dia-léctico dominadoras porque simplemente se incluye al Otro en el sistema y se le introyecta la cultura imperante. Esta introyección dominadora de "lo Mismo" es alienación del otro, del hijo, juventud y pueblo. La autoritaria vigencia del padre, la burocracia escolarizante, la burocracia *total* (diría Marcuse). La misma "educación permanente", en este caso, no sería sino la pretensión del sistema de prolongar el tiempo de la manipulación alienante del educando, separándolo de las instituciones educativo-populares para absorber totalmente en una escolaridad que nunca terminaría (claro es que es imposible en los países periféricos por el altísimo costo que esta inútil burocratización significaría).

Por el contrario una pedagógica liberadora tiene conciencia que el maestro sólo es un sujeto pro-creador, fecundante del proceso, desde su exterioridad crítica. No pretenderá no influir en nada como Sócrates o el preceptor del *Emile*. Por el contrario, advertirá al discípulo su posición fecundante, y le dará conciencia refleja de lo que él agrega al proceso del educando, permitiéndole así ser crítico con respecto al maestro crítico. Sin embargo, la única manera de hacerlo avanzar es dándole algo que le falta: la crítica liberadora como método; pero para que esa misma crítica no se vuelva dominadora debe advertirle el *cómo* esa crítica la ejerce el mismo. Debe "poner las cartas sobre la mesa" para que el discípulo conozca de lo que se trata.

El maestro crítico *co-labora* en el proceso. En primer lugar advirtiendo sobre lo que el sistema le ha introyectado. Esta introyección es negación de la exterioridad del discípulo, y sin embargo es también un disvalor que no debe simplemente aniquilar sino asumir: es una negación asumptiva. De esta manera conocerá el sistema, podrá expropiarle lo que crea conveniente, no tendrá que volver a "inventar la pólvora". Sólo alguien que conozca muy bien el "sistema" (y por ello naturalmente podría ser dominador dentro de él) puede ejercer este discernimiento teórico-práctico, esta hermenéutica existencial de sistema.

El discípulo *con-verge* así hacia sus condiscípulos, hacia la exterioridad, para reconocer sus propios valores (de hijo nuevo, de generación dis-tinta como juventud, de cultura popular propia). Pero esa convergencia debe ser *movilizante*. Es decir, debe poder ejercer una cierta praxis educativa, donde en el riesgo de su propia novedad exteriori-

zada vaya cobrando conciencia de su destino. Es así como va surgiendo el *sujeto activo*, creador, constructor del nuevo orden. A partir de su *situación real* podrá aprender a construir su nuevo mundo. Si siempre se le enseñó un mundo mítico, lejano, irreal, nunca podrá crecer en la realidad. El niño debe descubrir la hidrografía en el arroyuelo de su pueblo; la historia en la vida de su padre y su abuelo; la lengua en su lenguaje infantil. La juventud debe descubrir desde su realidad local, económica, política, la realidad del mundo. El pueblo debe tomar conciencia crítica de su situación de clase, de grupo, de región desde su mismo mundo cotidiano. Por ello Paulo Freire indica que es esencial para "la educación como práctica de la libertad" la reflexión con grupo y con toda sencillez de "las situaciones existenciales que posibilitan la comprensión del concepto de cultura". Desde el descubrimiento de su realidad el educando debe *organizarse*, debe estructurar su praxis, compartir responsabilidades, hacer de su teoría un momento esclarecedor de lo que se vive en grupo.

Negando lo introyectado, de-struyéndolo asumptivamente, es que el sujeto constructor realiza su tarea creadora. Así comienza la revolución cultural en un momento privilegiado que es el de la *cultura revolucionaria*. Es un momento de euforia, de profunda alegría expresiva. En la época neocolonial es el entusiasmo de los héroes del siglo XIX por construir una nueva sociedad emancipada. Es la alegría de que "lo fecúndico" (como dice para Argentina Saul Taborda: la cultura popular de lo oprimido en nuestras naciones, las provincias, departamentos, regiones campesinas o marginadas) irrumpe como *nueva estética*. El rostro del indio, del mestizo, del obrero, de la mujer, del niño, del joven, de peligroso y feo es visto ahora como esperanza y belleza: es de ellos el futuro y la patria nueva.

El que se libera pedagógicamente, el primido (el hijo del *filicidio*, la juventud y el pueblo del *plebicidio*), debe poco a poco ir descubriendo las nuevas instituciones constructivas del orden nuevo. Esas instituciones anti-burocráticas deben nacer desde abajo, desde la base, desde el pueblo. Descubre por ello, y de inmediato mediaciones eliminadas por la dominación de los "sistemas" implantados para oprimir. Entre el profesor magistral y el intimidado alumno, entre el médico super-especializado de alto nivel científico y el enfermo popular con gripe no hay momentos pedagógicos intermedios, se los ha eliminado. Así por ejemplo el *trabajador de la cultura* (como ampliación del sistema de la enseñanza por sobre el "sistema escolar" absorbente y burocrático) de cada cuadra y manzana, de cada región campesina, no necesita todo el "saber" de los maestros y profesores diplomados del sistema. Puede enseñar no sólo a leer y escribir, sino que además puede dar conciencia crítica. Los *trabajadores médico populares* (uno cada cien habitantes en China) permiten postergar la consulta del médico universitario para los casos graves. De esta manera el pueblo asume su cultura, su salud, su transporte, suplendo los monstruos de "servicios" burocratizados que, al fin, explotan al usuario y no le otorgan utilidad. El *trabajador* de la cultura o médico popular, además permaneciendo *en el seno del pueblo* por sus otros trabajos (de zapatero, panadero, etc.), es un momento mucho más integrado de teoría-praxis, y responde mejor a las exigencias de la cultura popular. Se devuelve al pueblo no sólo el uso y aprendizaje pasivo de la cultura; se devuelve al pueblo la creación y con-strucción de su propia cultura, pero lo que es más: se le devuelve el *control* de su propia historia.

Al servicio de los líderes populares de la cultura y del pueblo mismo deben redefinirse los "sistemas" de escolaridad, de la universidad, ciencia y tecnología, de los medios

masivos de comunicación. En ellos no sólo debe participar el pueblo, debe tener el control por mediación de sus militantes revolucionarios de la propia cultura. La ley orgánica de la educación del Perú, por ejemplo, nos dice que "la educación reformada tiene como sentido esencial el logro de un nuevo hombre en una nueva sociedad. Ello significa la tarea de crear condiciones originales para el brote de modos de comportamiento personal y social auténticamente humanos y, por tanto, no sujetos a deformaciones históricamente producidas en las sociedades subdesarrolladas y en las sociedades opulentas, ambas regidas por el lucro, la represión y la agresividad". Al nuevo sistema se le denomina "modelo educativo nuclear" y consiste en una distribución adecuada de los servicios pedagógicos en lo que podría llamarse el "espacio educativo nacional". Esto permite una mayor participación del pueblo en el asumir su propia educación, en constituir "comunidades docentes" en todo el país, en bajar los costos, etc. Sin embargo, no se llega a ver nada sobre la formación de trabajadores docentes con poca instrucción teórica pero mejor adaptados a las exigencias populares. En este sentido la reforma no llega todavía al fondo. Hay, sin embargo, un interesante "servicio civil de graduados" (de universidades, institutos superiores y otros) por el cual los egresados dan un cierto tiempo al servicio de la educación popular.

El *ethos* del hijo, de la juventud, del pueblo en el proceso de su liberación cultural, puede sólo descubrirse cuando hay auténticos maestros que tienen por ello la fidelidad extrema de la veneración por sus discípulos. Ante ellos el educando puede, sí, tener admiración, respeto, amor discipular. Ante ellos sólo tiene lo que los clásicos llamaban *pietas*, que no es "piedad" sino reverencia agradecida, amor al pedagogo, al que viene a dar la seguridad de un "ideal del yo" que le falta al padre introyectado en el sistema y el mismo sistema dominador contradictorio e inmoral. El maestro puede ser objeto de culto cuando los que debían ocupar su lugar han traicionado al hijo, a la juventud y el pueblo: el padre y el Estado neocolonial dependiente. En la liberación, en cambio, el padre en el hogar, el maestro en el sistema pedagógico y el Estado independiente permiten al hijo desarrollar creadoramente sus posibilidades alterativas, meta-físicas, dis-tintas.

La praxis de liberación pedagógica, entonces, permite al maestro-discípulo crecer mutuamente y devenir así el hermano-hermano en una política fraterna. La posición erótica varón-mujer dejó lugar a la posición pedagógica padres-hijos; ahora ésta deja lugar a la política latinoamericana, adulto-adulto en la comunidad fraterna.

La pedagógica es la metafísica filial, la del hijo, pero latinoamericano, aquel del cual el poeta dice bien que "cuando yo vine a este mundo, nadie me estaba esperando" o quizá, nuestra madre, amerindia, quiso esperar para nosotros un futuro más promisorio que el que la historia le deparó a ella.

CUESTIONARIO No. 5

1. *¿Cuáles serían los pasos de la pedagogía ana-léctica de la liberación de que habla Dussel?*

a- El OPRIMIDO PEDAGÓGICO COMO EXTERIORIDAD

b) El MAESTRO LIBERADOR COMO EXTERIORIDAD CRITICA

c) EL PROCESO EDUCATIVO NIEGA ASUMPTIVAME LA INTROYECCIÓN DEL SISTEMA (DESTRUCCIÓ Y CONSTRUYE AFIRMATIVAMENTE LA EXTERIORIDAD

2. *¿A qué denomina Dussel "revolución cultural"?*

REVOLUCIÓN ES LA PRAXIS DE LIBERACIÓN PEDAGÓGICA DEL OTRO

3. *Compare los planteamientos de Dussel sobre la moralidad de la praxis de liberación pedagógica con los de Tomás de Aquino.*

Unidad 5

CULTURA Y EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA

5.1 Cultura imperial, cultura de masas y cultura popular

> "La cultura de los grupos y clases oprimidas de nuestro continente, la cultura popular, es la que guarda lo mejor de nuestro mundo y de donde surgirán las alternativas nuevas de la cultura mundial futura, que no será una mera repetición de las estructuras de la cultura del centro. La exterioridad de la cultura popular es la mejor garantía y el núcleo más incontaminado del hombre nuevo. Sus valores, hoy despreciados y hasta no reconocidos por el mismo pueblo, deben ser estudiados cuidadosamente, deben ser incrementados desde una nueva pedagogía de los oprimidos para que desarrolle sus posibilidades" (Dussel, 1977, a).

La cultura popular se nos presenta como lo "exterior a los sistemas ya constituidos de educación", como lo distinto, lo otro que pone necesariamente en cuestión, que contradice la cultura imperante como controladora ideológica de la perpetuación del sistema socioeconómico.

La cultura imperial es la que domina en el orden vigente, es la refinada cultura de las élites, la de "la clase que ejerce el poder material dominante y que al mismo tiempo ejerce su poder espiritual", según definía Marx (1868). Por esta razón, las reformas educativas que parten de la clase dominante o de los centros de poder enclavados en instituciones internacionales o dependientes del poder imperial, son siempre sospechosas —por más adornadas que se nos presenten— de buscar mantener la dominación cultural bajo nuevas formas de dependencia ideológica, afianzando así la tradicional explotación económica.

La realidad socioeconómica se refleja en el mundo de la cultura y del pensar del pueblo marcado por la alienación y la ideología burguesa; es la denominada "cultura de masas", vulgarización de la cultura imperial refractada por la cultura ilustrada de las élites nacionales proimperialistas y que es relanzada al consumo por los medios de comunicación buscando propagar la ideología del sistema, producir y ampliar el mercado para sus productos. Así la dominación cultural se convierte en un momento de la alienación política y económica y en su forma más eficaz de perpetuación (Dussel, 1977).

Esta alienación cultural con que el sistema contamina la mentalidad del pueblo tiene graves consecuencias. El pueblo experimenta y siente las miserias de su situación, pero no es capaz de analizar sus causas profundas y de identificarse como clase oprimida y explotada por otros grupos. Se distorsionan sus valores, se desvaloriza lo propio, se admira al poderoso y se extiende el conformismo y la impotencia frente al sistema. Cuando algunos sectores más avanzados del pueblo emprenden la lucha contra la explotación, carecen de elementos teóricos para plantear correctamente sus luchas. Por estas razones, se hace necesaria una praxis pedagógica popular que ayude al pueblo a clarificar el sentido de su lucha y se constituya en instancia crítica de su praxis política. El grupo peruano Tarea —equipo docente para la educación popular— ha definido esta nueva praxis pedagógica como "un proceso que nace de la práctica como una reflexión teórica para volver en seguida a ella en forma de elementos que orienten la acción" (1976). Se trata, por lo tanto, de un proceso en la vida misma del pueblo, en y para la acción organizada, con la colaboración de personas y organizaciones que se identifican con las aspiraciones populares. Así el pueblo se convierte en sujeto de su propio quehacer: hace cultura transformando su realidad existencial, acentúa su especificidad en el proceso de liberación definiendo su fisonomía cultural de acuerdo con sus necesidades, y construye su propia historia.

> "El hombre crea constantemente cultura en tanto expresa sus deseos, creencias y sentires; da origen a valores, ideas, formas de vida y de conducta que no surgen de la nada sino que son el resultado de su práctica diaria durante siglos. Y esos valores, creencias, ideas se concretizan, aparecen plasmadas, objetivadas en distintas formas que son tanto conocimientos, habilidades y técnicas, como instituciones, formas de organización familiar, normas de conducta o ceremonias; puede tratarse tanto de objetos materiales de uso —artefactos, utensilios, ropas— como de toda la producción artística y literaria que se manifiesta mediante el lenguaje, el dibujo, la música, la creación de objetos de arte, etc.
>
> Desde este punto de vista, cada pueblo, cada nación, posee una cultura propia producto de sus luchas, de su práctica en convivencia. Mucho más que la raza o el territorio, es la cultura lo que hace sentir a los hombres partícipes de un destino común" (Acción para la Recuperación de la Cultura Nacional, 1974).

Lógicamente que para comprender las expresiones culturales particulares de un pueblo determinado será necesario interpretarlas a partir de los sistemas de valores y símbolos de los mismos pueblos, y no desde perspectivas foráneas. (Completar con Lectura No. 1).

Cfr. Lectura No 1
Cf.

5.2 Cultura nacional y liberación popular

Entre otras concepciones existentes sobre cultura nacional, vamos a referirnos a dos que hacen directamente referencia al proceso de liberación de los pueblos: la burguesa para detenerlo, y la popular para impulsarlo. En la concepción que denominamos burguesa se hace abstracción de las diferencias sociales y se identifica los intereses de la nación con los de los grupos en el poder, se encubre la dependencia del imperialismo, se ignoran los conflictos de clases y se pretende reducir a una unidad superior a todos los individuos de una misma nación ligándolos con vínculos naturales —tierra, raza, etc.— históricos o folklóricos, pero desligados de su desarrollo real (Mattelart, 1973).

En el nacionalismo burgués se busca aunar a todos los sectores sociales en el proyecto político y económico propio del capitalismo dependiente que caracteriza a América Latina, diluyendo en este objetivo "común" las diferencias de clases y los intereses en juego. La educación y la cultura nacional, en este contexto, sirven para afianzar y fortalecer el sistema económico vigente ("Educación para el Desarrollo" del Plan Atcon") y la vinculación con la "civilización occidental y cristiana" para sacralizar y perpetuar una situación que ya está apareciendo al pueblo como insostenible. En nombre de esa pretendida civilización se rechazan otros modelos de desarrollo —los socialistas, por ejemplo— "como extraños a nuestra idiosincracia nacional", y se trata de convencer al pueblo de que lo nacional es simplemente lo heredado, lo actual con sus formas y mecanismos de poder.

La concepción opuesta a ésta es la que hemos denominado popular, que refuerza los procesos históricos de liberación y aglutina los esfuerzos nacionales en un proyecto propio, auténticamente popular, tendente a la igualdad y la justicia y no a mantener las situaciones actuales de privilegio, o a reemplazarlas simplemente por otras nuevas. La identidad nacional estaría en la construcción de este proyecto popular y, en este sentido, "cultura nacional" debería identificarse con "cultura popular".

Así cada pueblo sería el resultado de su actividad propia, no el resultado de circunstancias naturales o folklóricas, o la negación de su ser a través de la imposición de los modelos imperiales, ni un pasado más o menos idealizado, sino su actuación sobre necesidades actuales. Su deseo de ser y de existir, que no niega el conocimiento crítico de los condicionamientos y valores de su pasado, pero que se proyecta popularmente —autogestionadamente—

hacia el futuro sin cerrarse al intercambio respetuoso y de mutuo enriquecimiento con los demás pueblos. (Completar con Lectura No. 2).

Cf. Lectura N: 2.

5.3 Caracterización de la cultura popular latinoamericana

5.3.1 *Mestizaje*

Entre las cuatro configuraciones histórico-culturales que distingue Ribeiro (1969) en su tipología étnico-nacional (pueblos testimonios, nuevos, transplantados y emergentes), parece que la única que no tiene grupos representativos en América Latina sería la de "pueblos emergentes" (grupos que actualmente ascienden de la condición tribal a la nacional, como ciertas poblaciones africanas y asiáticas). De los otros tipos hay nacionalidades representativas en nuestra América Latina: de los "pueblos testimonio", los descendientes de las grandes culturas precolombinas en México, América Central, Perú y Bolivia; de los "pueblos nuevos", los resultados del cruce racial y cultural entre indígenas, blancos y negros en Chile, Brasil, Colombia, Antillas; y de "los pueblos transplantados", los derivados de las inmigraciones europeas en Argentina y Uruguay fundamentalmente. La ausencia de pueblos emergentes en nuestro continente hace pensar a García Canclini (1977), "que la hibridez es una categoría distintiva del proceso cultural americano, y a partir de esa realidad hay que imaginar nuestro futuro rostro liberado". Todos nuestros pueblos exhiben distintos modos y grados de mestizaje y en todos se "muestra una sola historia formada por una misma explotación y una resistencia también solidaria... nuestro sincretismo no es consecuencia de una conciliación, sino de los enfrentamientos entre los nativos y los conquistadores, y de los hijos de ambos contra quienes siguieron colonizándonos. Además, ¿por qué avergonzarnos del mestizaje —y reemplazarlo por un idealizado origen puro, ya irrescatable— si nuestra historia sincrética, aparte de ser la historia de las luchas por la liberación, dio frutos tan espléndidos...?" (*Idem.*, p. 100).

El mestizaje es, pues, la categoría más distintiva del proceso cultural latinoamericano. Desde él podrá el pueblo realizar su propia revolución cultural de liberación y tomar con libertad lo que necesita para lo que quiera ser.

5.3.2 *Base simbólico-religiosa de la cultura popular latinoamericana*

"Lo paradójico —dice Dussel— es que en el tiempo colonial se introdujo la cultura hispánica importada, pero, poco a poco, ese catolicismo se trans-

forma en la propia cultura del pueblo" (1977, b). A los autores y militantes que desde un marco teórico marxista han querido eliminar "el criterio metafísico" (tradiciones, costumbres, valores, mitos y simbología religiosa, etc.) en la identificación de la cultura popular latinoamericana, habría que recordarles el papel histórico que han jugado en el proceso de liberación esos elementos (Montesinos y Las Casas en la Conquista, Hidalgo en México, Camilo Torres en Colombia) y otros hechos y posibilidades que han llevado a Dussel a afirmar que "un proyecto revolucionario sin símbolos y sin mitos es es un proyecto revolucionario antipopular y va al fracaso... Si un proyecto revolucionario no es simbólico al nivel concreto de la creencia de nuestro pueblo, nunca podrá ser realmente revolucionario ni popular". (*Idem.*, p. 220).

El pueblo necesita motivaciones y ecos más profundos y radicales que las simples reivindicaciones económicas y políticas para comprometerse en procesos de liberación. El proyecto proletario —de clase— que se le presenta como alternativa frente a los grupos oligárquicos no encontrará un eco permanente y profundo en el pueblo si no se le ubica en un contexto adecuado al simbolismo que entiende, si desde su núcleo ético-mítico no se postula una trascendencia más impulsora que la simple y fría referencial al análisis científico de la evolución histórica y el papel de la lucha de clases. La fe religiosa que alienta profundamente al pueblo latinoamericano, si bien es cierto que en muchas ocasiones y manifestaciones ha sido y sigue siendo alienante, puede y debe ser una fuerza motivacional profunda en la lucha por la justicia, en el sacrificio revolucionario y en la esperanza intra y metahistórica que dé sentido a la aventura humana del que se juega por el otro.

La religiosidad popular latinoamericana, como resultado también de una serie de adaptaciones sincretistas de la religiosidad hispana a las culturas autóctonas (Jaramillo, 1971), y sometida a la historicidad del proceso cultural de cada región, nos revela al hombre concreto, al hombre social cuyas manifestaciones codificadas pueden ocultar o distorsionar su vitalidad para él mismo y para otros, pero cuya comprensión posibilita la expresión en proyectos y acciones liberadoras a nivel sociopolítico de las esperanzas religiosas del pueblo latinoamericano. Con esto no estamos postulando alguna nueva adición de proyectos o campañas políticas con etiquetas religiosas confesionales, sino afirmando la necesidad de tener en cuenta la base simbólico-religiosa del pueblo concreto. No será contrariando la sensibilidad religiosa del pueblo como se posibilitará su formación para luchar contra la alienación que genera el sistema, sino rescatando los símbolos religiosos en su valor li-

berador original y expresándolos en proyectos históricos cada vez más humanos.

Quizás es esa carencia de la base simbólico-religiosa popular lo que el Che Guevara extrañaba en la lucha revolucionaria y que le hizo exclamar: "El día en que los cristianos se atrevan a dar un testimonio revolucionario integral, la revolución latinoamericana será invencible" (Citado por J. Girardi, 1973).

5.3.3 *Luchas de emancipación nacional*

Fanon ha escrito a propósito del valor de las luchas nacionales de emancipación: "Creemos que la lucha organizada y consciente de un pueblo colonizado para restablecer la soberanía de la nación constituye la manifestación más plenamente cultural que existe" (1969). Evidentemente, las luchas que un pueblo promueve y vive en el proceso de su reivindicación como grupo humano, en su deseo de ser y de existir, constituye el medio privilegiado de unión y de identificación, su característica más notable y la transformación más importante y significativa de la realidad circundante.

Estas luchas, ocultas o declaradas, se van sedimentando en la conciencia popular y conforman una auténtica memoria con la que el pueblo identifica a sus amigos y a sus enemigos. El pueblo es consciente de la urgencia de la unión y de la organización de todos los sectores populares, de la necesidad de abandonar el sectarismo y el dogmatismo que divide, y concentrarse en la solución de los problemas básicos. Esta labor de organización, formación y acción política por liberarse y ser, va labrando una imagen del propio grupo que lo distingue, lo identifica y lo afirma con caracteres peculiares frente a los demás pueblos. Es luchando juntos como nos unimos más y nos afirmamos. Sin resistencia y sin lucha popular se diluye la propia identidad de un pueblo y los invasores —de cualquier tipo y signo— impondrán sus propias conveniencias acabando con cualquier diversidad y autonomía cultural...

5.4 Pedagogía de la cultura popular latinoamericana

5.4.1 *Vinculación con la formación, organización y acción política popular*

La cultura de masas ha contaminado de tal forma la mentalidad del pueblo, que se hace necesario intervenir en el proceso de concientización popular por mediación de la conciencia crítica del maestro, del filósofo, del ar-

tista, del intelectual o del militante en general. La labor pedagógica debe contribuir a elevar los niveles de conciencia y organización autónoma del pueblo. Situarse en el terreno educativo no significa marginarse de la política, sino todo lo contrario. "Toda educación tiene carácter político: sirve para mantener la situación o para cambiarla, prepara para la sumisión o capacita para la libertad, difunde los valores de la clase opresora o contribuye a despertar la conciencia de los oprimidos, es utilizada para mantener y reforzar el sistema o como elemento de ruptura de la relación de explotación" (Tarea, 1976). La educación popular no puede, por lo tanto, marginarse de los conflictos sociales. Más aún, estos conflictos son parte del proceso educativo y es en ellos donde la conciencia del pueblo se despierta y desarrolla. No se trata, pues, de una educación abstracta, simplemente académica, sin relación con los problemas reales del grupo y de la sociedad en que están sumidos.

El proyecto de liberación pedagógica afirma lo que el pueblo tiene de exterioridad, de valores propios. No lo formulan los maestros; está ya en la conciencia del pueblo; es el *a priori* metafísico del proceso y al que se tiende desde una larga lucha popular (Dussel, 1977, b). El *ethos* de la liberación pedagógica exige del maestro saber oír en el silencio con respeto a la juventud, al pueblo; en una actitud de colaboración, convergencia, movilización, organización y creación (*Idem.*, p. 193). La actitud pedagógica fundamental debe llevar al descubrimiento de los engaños del sistema, a la negación o destrucción de lo que dicho sistema ha introyectado en el pueblo y a la construcción de los valores propios del pueblo.

5.4.2 *El maestro como mediador entre el pasado, presente y futuro*

Respecto a la labor del maestro en la educación popular, P. Freire (1977) ha rechazado dos posturas extremas de bastante frecuencia: la del espontaneísmo y la del voluntarismo manipulador. Por la primera, se deja que los hechos acontezcan por sí solos, se deja que las masas queden libradas a sí mismas..., y así a la manipulación que sobre ellas ejercen los medios masivos de persuasión o los medios represivos del sistema. Por el voluntarismo manipulador se pretende imponerse al pueblo, marcándole autoritariamente, sus líneas de acción. Se cae así en el mesianismo y se abisma la diferencia entre la vanguardia y el pueblo. El educador, el líder, el militante, el político, el filósofo —en su dimensión pedagógica— deben estar con el pueblo, no sobre el pueblo. El pedagogo auténtico tiene que ser consciente de que la "lentitud y complejidad del proceso de transformación no radica so-

lamente en que se trata de una lucha en la cual las fuerzas retardatarias actúan como obstáculo para conservar el orden y los valores que las benefician, sino en que la evolución de la conciencia es lenta, tiende siempre a aferrarse a lo conocido donde encuentra siempre seguridad mientras lo nuevo se le presenta como un salto al vacío" (Martínez, 1977). Esto exige del educador asumir activamente las circunstancias actuales, conocer el pasado, partir de lo reconocible socialmente para ir construyendo lo nuevo. Cuando se niega radicalmente el pasado y el presente para postular únicamente aquellos valores e intereses que se prevé dominarán en el futuro, se rompe violentamente con el reconocer actual del pueblo, no encontrando apoyo en los esquemas mentales —sociales— del perceptor que sencillamente no capta el mensaje, inutilizándose así la comunicación. En el proceso pedagógico, el maestro debe respetar los niveles de percepción del grupo y, partiendo de lo que los educadores reconocen, irles llevando —mediante el análisis crítico— a descubrir lo que antes no percibían claramente, contribuyendo a la construcción del futuro, de los nuevos valores, aceptando activamente el pasado y el presente. Esta actitud pedagógica de mediación entre lo conocido y lo desconocido, lo aceptado y lo no aceptado, lo antiguo y lo nuevo, es la que no han captado todavía tantos militantes de izquierda —ortodoxos y radicales— que pertrechados con los dogmas y consignas clásicas del marxismo pretenden dirigirse al pueblo como si éste fuera "tábula rasa" en la cual nada se ha escrito... Quizás sea esta una nueva razón para explicar el fenómeno de la falta de eco, respaldo y apoyo que estos grupos han tenido en las grandes masas populares latinoamericanas. Su lenguaje, su mensaje "sólo puede ser asimilado por el pequeño grupo que ya ha tomado conciencia de esos valores, grupo para el cual es redundante si no inútil". Precisamente B. Brecht (1970), definía "lo popular" como:

> "lo que las grandes masas comprenden
> lo recoge y enriquece su forma de expresión
> es lo que incorpora y reafirma su punto de vista
> es aquello tan representantivo de la parte más progresista
> de su pueblo, que puede hacerse cargo de la conducción y resultar también comprensible a los demás sectores del pueblo
> es lo que, partiendo de la tradición, la lleva adelante
> lo que transmite al sector del pueblo que aspira al poder
> las conquistas del sector que ahora lo sustenta" (p. 63).

5.4.3 *Desvelamiento de las legitimaciones del sistema imperante*

Esto nos lleva a señalar la importancia de saber cómo es producida la conciencia popular, de qué manera la sociedad condiciona lo que puede ser

conocido, por quiénes y cómo. El conocimiento vigente, creado por ciertos grupos sociales para legitimar sus intereses, no representa las interpretaciones de todos los grupos integrantes de una sociedad, ni constituye una explicación objetiva y adecuada de lo que "sucede". Este conocimiento, que se internaliza inconscientemente en la conciencia del pueblo, constituye una ideología productora de una explicación de la sociedad que proyecta una realización determinada. Los interesados en mantener el poder de control y decisión sobre los mecanismos de producción económica y de las relaciones sociales generan legitimaciones —conocimientos de explicación, valores de relación, normas de participación— determinando un modo de conciencia condicionada, por tanto, por el ser social. De esta forma internalizamos, como conocimiento personal, lo que existe en la sociedad para ser conocido, y percibimos nuestro mundo a partir de cómo nos integramos y cómo interactuamos en la sociedad (Mead, 1970).

La modernización de los procesos educativos promovidos por los grupos en el poder trata de cambiar lo que ya no es funcional en el orden social clasista para que no sea necesario transformar la estructura de sus relaciones y puedan conservar sus privilegios. Los proyectos de intervención educativa no producirán modificaciones realmente significativas en la conciencia popular y en sus acciones sociales, a no ser que estén asociados a procesos de lucha popular como instrumento de formación y organización popular. (Completar con Lectura No. 3).

Cfr. Lec. 3

5.4.4 *Oposición a los proyectos desarrollistas de educación de adultos*

La educación popular que se está postulando desde diversas prácticas docentes en América Latina, enmarcada en una perspectiva revolucionaria, se enfrenta a la praxis domesticadora donde la educación es utilizada como arma ideológica para introyectar en el pueblo las normas comportamentales del sistema y de la cultura imperial. La nueva educación popular no es la clásica educación de adultos típica de algunos programas oficiales desarrollistas (cfr. Concentraciones de Desarrollo Rural, 1972), donde se acepta el adulto de la comunidad "como población en edad escolar" y "se le enseña con métodos de educación de adultos los contenidos de una filosofía del desarrollo". Filosofía del desarrollo que en el Proyecto Holanda-Colombia de investigaciones sobre comunicaciones-sector educativo (L.M.C., 1974) se matizaba así:

> "Tradiciones, vínculos familiares, arraigos de vecindario ligados a la propiedad de la tierra, resultan enfrentados a la concepción moderna de progreso y desa-

rrollo. El crecimiento nacional en el sentido de aumento de la productividad y de la producción; del bienestar y de mejores niveles de vida; de la participación en el consumo; de la vinculación al mercado internacional, exigen una actitud mental frente a la cual la población campesina no sabe reaccionar" (p. 31). Y para no dejar dudas sobre los objetivos de esta "educación para el desarrollo", se aclara que "entre las acciones del Estado tendentes a inducir cambios que provoquen una mentalidad de progreso, ocupa un lugar preeminente el programa del sector educativo" (*Idem*, p. 32). El texto no deja ninguna ambigüedad sobre lo que sea "progreso": productividad, bienestar, consumo, vinculación al mercado internacional... La población campesina en Latinoamérica no se ha insertado todavía al "progreso" que imparte el imperio del centro; la educación de adultos debe ser la inductora de esa mentalidad...

Es evidente que se trata de la ideología y praxis de dominación económica y cultural frente a los grupos populares que mantienen su "exterioridad" frente a la totalidad dominadora. Ante este avasallamiento, la auténtica educación popular se presenta como la acción organizada del pueblo, como resistencia cultural, como autoafirmación y defensa de las propias costumbres, valores, creencias, arte, idiosincracia, etc., frente a la penetración económica, política y cultural del imperialismo. Esta resistencia cultural en que se empeña la educación popular liberadora constituye una trinchera de contención a la consumación total de la colonización material.

5.4.5 *Desescolarización y resistencia cultural*

Esta labor supera los límites de la escuela, la educación se desescolariza, y se vincula la experiencia de vida y de trabajo de los adultos a la recuperación cultural del país. Lógicamente esta praxis pedagógica de liberación supone previamente revisar el concepto elitista de cultura (Mc Quail, 1973), entendida como acumulación de conocimientos, como adorno —recordemos las connotaciones que supone la expresión "cultura general"— y se postula una cultura entendida "como resultado de lo que el pueblo cultiva, de su acción cotidiana, real, concreta, tanto en el plano intelectual de las ideas, en el nivel material de los hechos, en el arte y en la recreación que expresan el sentir nacional.

La expansión de los valores y de los productos del centro imperial y subsidiarios trata de presentar las producciones del pueblo como bárbaras, inferiores, siendo —como son— originales y adecuados productos de nuestra realidad... ("Acción para la Recuperación de la Cultura Nacional", 1974).

La cultura —y su procesamiento por medio de la educación popular— se reconecta así "con la práctica de las masas actoras de los procesos sociales

y liga el fenómeno cultural con la vivencia de sus luchas" (Mattelart, 1973), convirtiéndose en un instrumento de la autoafirmación y liberación de los pueblos. Evidentemente, dado que la cultura —en última instancia— refleja las relaciones de producción de un sistema dado —aunque no determinística ni exclusivamente— todo programa de recuperación cultural será liberador solamente si se inscribe simultáneamente como un proyecto de cambio de las relaciones de producción, de la explotación del hombre por el hombre que caracteriza nuestro sistema. La educación popular en este contexto, deberá ser la fuerza crítica y creadora que impulse y favorezca el cambio.

5.5 Tendencias en la interpretación del proceso de concientización en la educación popular latinoamericana

La educación popular, entendida como contribución a la participación popular en procesos de transformación de la sociedad clasista y opresora, se originó, en parte, de la práctica y reflexión de diversos grupos de cristianos en América Latina comprometidos con intervenciones sociales liberadoras.

Muchos proyectos de educación popular comenzaron siendo programas de educación de adultos de patrocinio gubernamental o religiosos. La mayoría no tenían una clara visión política del proceso de transformaciones sociales e incluso pretendían una "mayor adecuación" del hombre del pueblo a los problemas y bienes que el sistema opresor impone y ofrece. Se trataba de programas de "promoción de los trabajadores" dirigidos a un mayor y mejor aprovechamiento de los recursos y beneficios del sistema capitalista, modificando al hombre para mantener la estructura social intacta, para que el sistema sociopolítico no necesite transformarse. Opuesta a esta práctica pedagógica dominadora, se ha empezado a configurar en América Latina una educación a partir de la categoría concientización que busca establecer una metodología educativa de desvelamiento de los factores de opresión y de los procesos de transformación para liberar al hombre, al pueblo, a fin de que él pueda convertirse en agente de su propia historia.

Barreiro (1974) resume, en los siguientes cuatro esquemas, las diversas interpretaciones que se han dado al proceso de concientización en las prácticas pedagógicas de educación popular más conocidas en nuestro ambiente latinoamericano:

5.5.1 *La concientización como descubrimiento de la dimensión de la persona humana*

1. Por su propia dimensión en el mundo en que existe, el hombre tiende a transformar ese mundo dominándolo como su sujeto, significándolo como sujeto consciente de sí y del mundo

2. y conciliándose con los demás hombres, como sujetos iguales de un mismo proceso histórico de humanización a través del diálogo.

3. Sin embargo, en la realidad concreta de la existencia humana, como histórica, de relaciones totales, la comunicación entre las conciencias en la tarea de transformar el mundo no se da a través de la conciliación, sino de la dominación de unas sobre las otras.

4. En que la conciencia dominada se aliena de su libertad y la conciencia dominante se aliena de su responsabilidad histórica de transformación del hombre y del mundo, a través del trabajo creador.

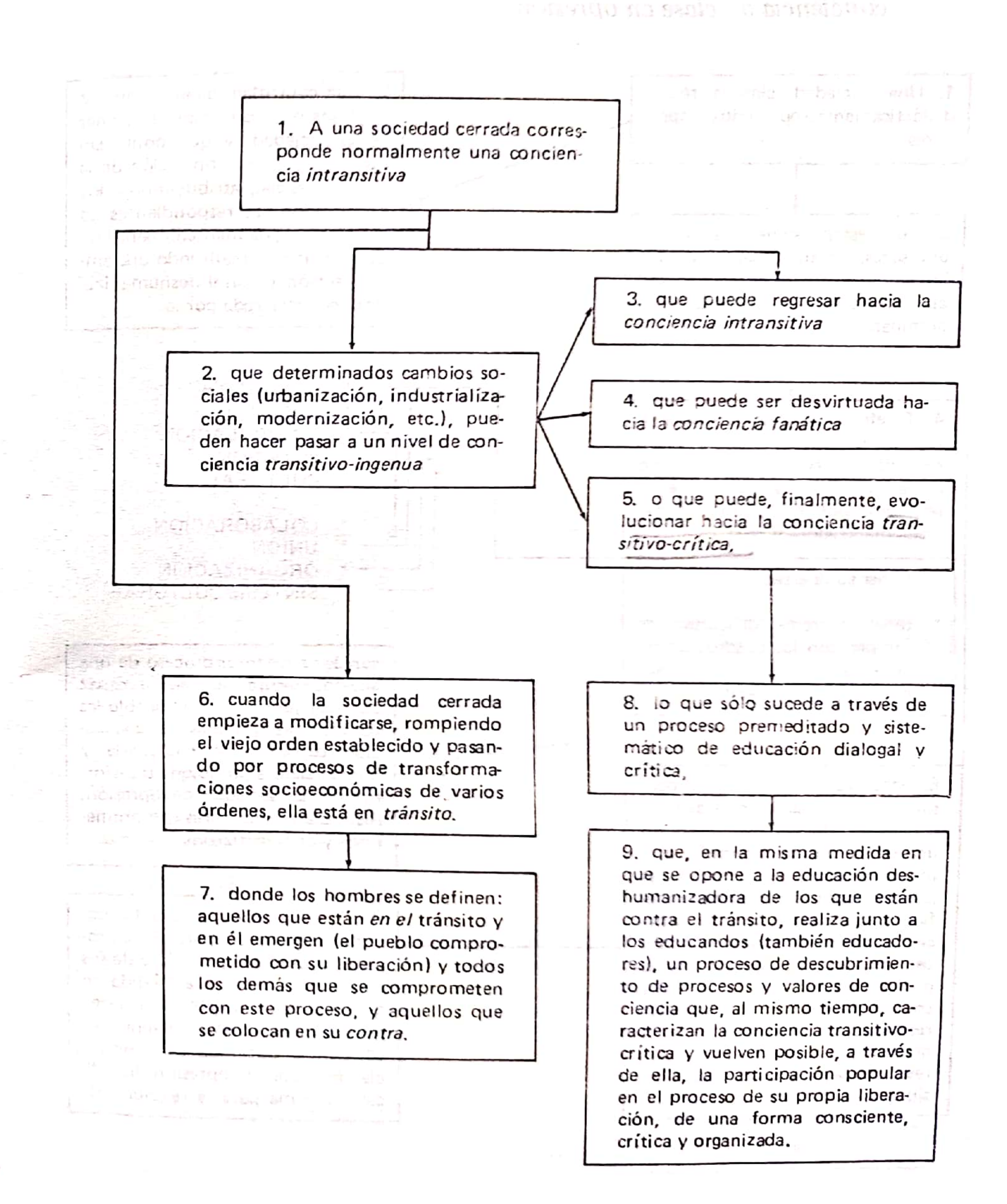
5. El hombre trasciende al mundo que transforma y se descubre como conciencia-de-sí opuesta a un mundo (conciencia del mundo), y a las otras conciencias (conciencia del otro).

6. El modo humano de aprender el mundo y de existir en él lo coloca al mismo tiempo en oposición al *mundo* de naturaleza (que él transforma en mundo de cultura), y al *otro* (para el cual sin embargo está abierto y con quien se integra creando la sociedad y la historia humanas, como posibilidad de existencia en diálogo y conciliación),

7. organizando sus sociedades y, a lo largo de su historia, formas propias de interpretación de ambas: la conciencia histórica.

8. La tarea de concientización se resuelve a partir de un dato anterior a la historia y que hace la historia (no siendo por lo tanto relativizable ni agotándose en una conciencia histórica de una época). La toma de conciencia es el descubrimiento de esa dimensión de persona y de todo lo que le es inherente: sus derechos y sus compromisos.

5.5.2 *La concientización como conquista de la conciencia transitivo-crítica*



5.5.3 *La concientización como pasaje de la conciencia oprimida hacia la conciencia de clase en opresión*

1. Una sociedad clasista reúne dialécticamente a oprimidos y opresores

2. que controlan los elementos y procesos de producción de bienes de la sociedad, y que controlan los modos de interpretación de la realidad social, atribuyéndole los significados correspondientes a sus intereses de mantenimiento de dominación, y realizando una amplia acción cultural deshumanizadora caracterizada por la:

3. que están sometidos a los opresores, en su trabajo y en sus interpretaciones de la realidad social que reflejan la de los que los dominan.

- CONQUISTA
- DIVISION
- MANIPULACION
- INVASION CULTURAL

4. El efecto de existir en una situación de opresión, es la posesión de una conciencia oprimida de la cual el pueblo difícilmente se libera por la acción cultural deshumanizadora y por:

- temer su libertad
- tener extrema dificultad de romper con los cuadros de referencia de la opresión y asumir los de su liberación.

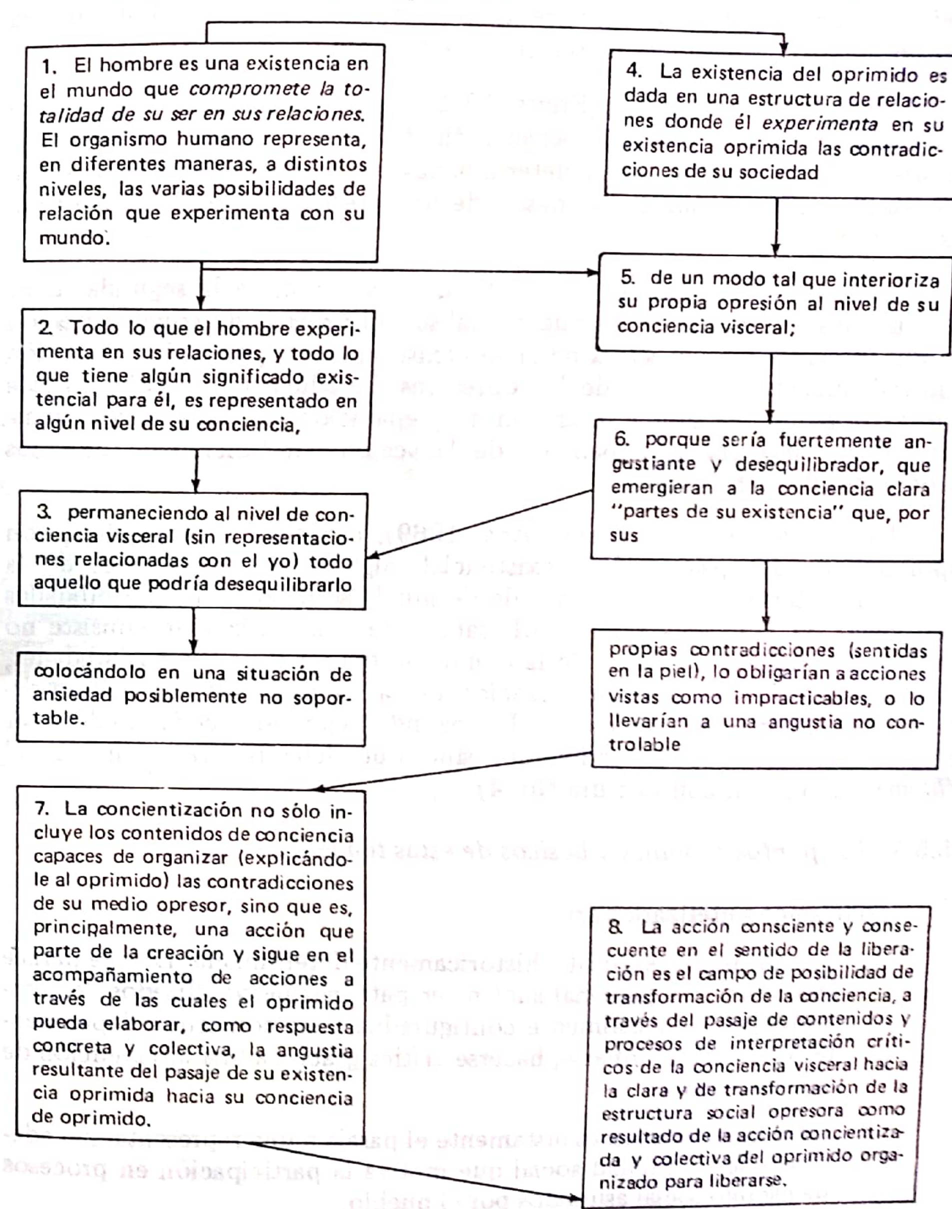
5.
- COLABORACION
- UNION
- ORGANIZACION
- SINTESIS CULTURAL

son los elementos-proceso de una acción cultural liberadora capaz de crear junto y con el pueblo las condiciones mínimas de una acción colectiva, revolucionaria y humanizadora por lo que transforma en la sociedad de opresión, realizada por hombres comprometidos y concientizados:

6. Pero las personas del pueblo son también conciencia-de-sí y conciencia del-mundo: viven en una época que se interpreta a sí misma a través de temas cuyas partes pueden contradecirse, y definir a los hombres ante las *situaciones límite* de expresión social con que los desafían. El pueblo puede responder con *actos límite* con los cuales toca los extremos realizables de las transformaciones necesarias a través de una praxis revolucionaria que se vuelve posible.

7. Por una acción concientizadora que, en síntesis, parte de la propia situación de oprimido y de sus contradicciones, en la medida en que él se compromete con la tarea de liberarse transformando su conciencia oprimida en conciencia de clase en opresión (condición mínima para la revolución).

5.5.4 *La concientización como pasaje de la existencia oprimida hacia la conciencia del oprimido*



En la primera tendencia (Vaz, 1961), el hombre es comprendido en un mundo casi abstracto o en una época histórica caracterizada muy vagamente. Sería necesario —creemos— interpretar en términos de clase social, lo que era anteriormente comprendido en términos de hombre.

En la segunda tendencia (Freire, 1972), se lleva el análisis de las relaciones "hombre-mundo" a una sociedad definida como "sociedad en tránsito", insistiendo y mostrando cómo determinadas formas de intervención social planificada pueden ocasionar el pasaje de un determinado grado de conciencia a otro más o menos crítico.

La tercera tendencia (Freire, 1970), no se opone a la segunda, pero redefine sus elementos en un nuevo análisis del proceso de concientización en una interpretación de sus condiciones existenciales, oponiendo una acción cultural humanizadora a la de los opresores. La educación popular en este contexto no es una simple intención de preparación para una acción transformadora, sino una acompañante de la acción, en función de procesos producidos de lucha popular.

La cuarta tendencia (Santa Ana, 1969), completa y profundiza, con aportaciones del psicoanálisis existencial, algunas presuposiciones de la tendencia anterior cuando se trata de definir la situación y las posibilidades personales de concientización. "El trabajo de concientización consiste no sólo en un diálogo revelador de la condición del ser y de sus posibilidades, sino también en una continua creación de las condiciones que podrán expresar una mejor acción liberadora. En segundo lugar, esta acción no debe ser emprendida sólo por un individuo, sino que debe realizarse en grupo" *(Idem)*. (Completar con Lectura No. 4).

5.5.5 *Los puntos comunes y básicos de estas tendencias*

Podríamos sintetizarlos así:

1. La conciencia es social e históricamente determinada. Lo que parece absolutamente personal suelen ser patrones personalizados de comportamientos socialmente configurados. Esta conciencia dependiente puede transformarse, hacerse crítica gracias a una intervención de tipo educativo.

2. La concientización es justamente el pasaje a una representación adecuada de la realidad social que motiva la participación en procesos de cambio social asumidos por el pueblo.

3. La educación popular fomenta situaciones pedagógicas capaces de provocar modificaciones de la conciencia de representantes de la clase oprimida. Factor de uso político, aunque no siempre explícito, opuesto al proyecto político y pedagógico de dominación. Los programas de educación popular al servicio de un proyecto de liberación integral, se constituyen como uno de los instrumentos de formación-organización del pueblo a lo largo de su propia acción transformadora.

La clase popular, por la vivencia colectiva y prolongada de situaciones de opresión, reacciona postulando unas reivindicaciones inmediatas (mejoras salariales, estabilidad laboral, etc.) no liberadas totalmente de la mentalidad burguesa dominante. Estos intereses espontáneos e inmediatos se deben asumir como puntos de partida para organizar y movilizar al pueblo, fomentando a partir de ellos, una actitud crítica cada vez más radical por la que el pueblo se descubra como clase en situación de opresión que debe organizarse y luchar por la progresiva conquista del poder, representándose como clase-para-sí y no para —el—opresor...

Los modos y contenidos de la conciencia popular pueden ser modificados cuando se alteran ciertas situaciones socioculturales capaces de modificar representaciones y esquemas de pensamiento respecto de sí y del mundo y, también, cuando se utiliza una metodología de tipo educativo que aporta —a partir de acciones liberadoras— una visión más crítica de su manera de percibir y encontrar explicaciones para su mundo y para sí misma en su mundo. Esta acción educativa fomentará nuevas motivaciones y una nueva postura de compromiso en realizaciones cada vez más afirmadoras de la conciencia popular crítica. (Completar con la Lectura No. 5).

AUTOCOMPROBACION No. 5

Test de verdadero o falso

1. *Actualmente los valores populares no son reconocidos por el propio pueblo.* V
2. *Cultura imperial e imperante es la controladora ideológica que vela por la perpetuación del sistema socioeconómico vigente.* V
3. *La dominación que ejercen los grupos en el poder sobre el pueblo es puramente política y económica.* F
4. *El pueblo necesita elementos teóricos para plantear correctamente sus luchas.* V
5. *La auténtica educación popular debe mantenerse independiente de la estrategia global de la acción política.* F
6. *La transformación política no es un acto eminentemente cultural.* V
7. *Lo que fundamentalmente identifica a un pueblo es su unidad étnica y territorial.* F
8. *En el nacionalismo burgués la unidad nacional está por encima de las diferencias de clase y de los intereses en juego, pero identificando unidad nacional con el proyecto social del grupo dominante.* V
9. *La cultura nacional no puede identificarse sólo con la cultura popular.* F

10. *En América Latina existen representaciones considerables de "pueblos emergentes" (Ribeiro, 1969).* F
11. *Lo amerindio o autóctono en América Latina constituye una característica más distintiva del proceso cultural americano que lo mestizo.* F
12. *Un auténtico proyecto revolucionario y liberador debe romper con las creencias religiosas populares.* F
13. *Los símbolos religiosos populares son susceptibles de recobrar su valor liberador original.* V
14. *La educación popular debe acompañar a la acción popular de transformación social.* V
15. *Es necesario interpretar en términos de clase social lo que anteriormente era comprendido en términos de hombre.* V
16. *La conciencia personal no es configurada por factores históricos y sociales.* F
17. *La educación popular fomenta situaciones pedagógicas capaces de provocar modificaciones en la conciencia popular.* V
18. *Los intereses y reivindicaciones inmediatas de los sectores laborales no sirven como punto de partida de un proceso de liberación.* F
19. *Educación y cultura son la misma cosa.* F
20. *El pueblo no necesita de maestros especiales que intervengan en su proceso de liberación; lo que necesita son armas para derrotar a la oligarquía.* F
21. *El auténtico pedagogo popular debe negar radicalmente el pasado y presente de la mentalidad popular para postular únicamente aquellos valores e intereses revolucionarios y liberadores que dominarán en el futuro.* F

22. *La educación de adultos debe mentalizar al campesino y al obrero en la necesidad de aumentar la producción y participar en el consumo.* F

23. *Frente al avance de una cultura universal transmitida por los medios de comunicación y el desarrollo de una economía de mercado, resulta inútil cualquier esfuerzo de resistencia cultural regional.* F

24. *El dinamismo acción-reflexión sobre las situaciones concretas de los propios grupos constituye la característica esencial de la educación.* V

25. *En una sociedad clasista dominada por una cultura alienante no pueden realizarse labores pedagógicas liberadoras que pongan en peligro al sistema.* F

RESPUESTAS

1. V	*6. V*	*11. F*	*16. F*	*21. F*
2. V	*7. F*	*12. F*	*17. V*	*22. F*
3. F	*8. V*	*13. V*	*18. F*	*23. F*
4. V	*9. F*	*14. V*	*19. F*	*24. V*
5. F	*10. F*	*15. V*	*20. F*	*25. F*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acción para la Recuperación de la Cultura Nacional, "Informe Anual Regional", 1974, Revista *Cultura Popular*, No. 0, mayo de 1976, Lima.

BARREIRO, J., *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

BRECHT, B., *Escritos sobre teatro*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1970.

Departamento Nacional de Planeación, *Programa Concentraciones de desarrollo rural* (Doc. URH-DBOS-027), DNP, Bogotá, julio de 1972.

DUSSEL, E., *Filosofía de la liberación*, Edicol, México, 1977.

Filosofía ética latinoamericana, t. III, Edicol, México, 1977.

FANON, F., *Los condenados de la Tierra*, FCE, México, 1969.

FREIRE, P., *¿Extensión o comunicación?*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.

La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

"No hay educación neutra", en Revista *Cultura Popular*, No. 3, diciembre de 1977, Lima.

Pedagogía del oprimido, Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

GARCIA CANCLINI, N., *Arte popular y sociedad en América Latina*, Grijalbo, México, 1977.

GIRARDI, J., Cristianismo y compromiso revolucionario, en *Servicio Colombiano de Comunicación Social*, No. 23, julio 1973.

JARAMILLO, O., *El factor religioso en los orígenes de la nacionalidad colombiana*, Tesis de Grado, Univ. Javeriana, Bogotá, 1971.

MARTINEZ, Hernando, "La función social del comunicador", en *La encrucijada del comunicador*, Univ. Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, 1977.

MARX, K., *La ideología alemana*, Nueva Visión, Montevideo, 1968.

MATTELART, A., *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.

Mc QUAIL, D., *Sociología de los medios masivos de comunicación*, Paidós, Buenos Aires, 1972.

MEAD, G. H., *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, 1970.

Ministerio de Educación Nacional, Proyecto de colaboración Holanda-Colombia. Sector educativo, LMC, en *Doc. Educativa*, vol. 2, Nos. 4 y 5, U.P.N., Bogotá, 1974.

RIBEIRO, D., *Las Américas y la civilización*, tomo I, Cedal, Buenos Aires, 1969.

SANTA ANA, J. de, "De la conciencia oprimida a la conciencia crítica", en *Conciencia y Revolución*, Tierra Nueva, Montevideo, 1969.

Tarea, Equipo docente peruano, "Publicaciones para la educación popular", en revista *Cultura Popular*, No. 0, mayo de 1976, Lima.

VAZ, H. L., *Una reflexión sobre acción e ideología*, Vozes, Rio de Janeiro, 1961.

Practoanalítico no intrateórico (
le

LECTURAS RECOMENDADAS

BARREIRO, J., *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

"Educación de adultos", en revista *Educación Hoy*, No. 16, julio-agosto 1973, Bogotá.

FURTER y FIORI, *Educación liberadora. Dimensión política*, Asociación de Publicaciones Educativas, Bogotá, 1973.

GONZALEZ, A., *Nuevas estrategias para la educación en Colombia*, MEN, Bogotá, 1972.

"La educación permanente", en revista *Educación Hoy*, No. 6, nov.-dic. 1971, Bogotá.

Lectura No. 1

POLITICA LIBERADORA, EDUCACION Y FILOSOFIA*

I. *Problemática*

Esta reflexión apunta a articular los sentidos que denuncian los tres términos del caso. El propósito no es meramente formal por cuanto lo que se intenta conceptualizar y así relanzar, son cuestiones surgidas al interior de una experiencia educativa concretamente situada en nuestro hoy universitario; es allí donde ella es una postura real y por ello creemos oportuno asumirla seriamente, críticamente.

Por tanto el problema no es intrateórico, si bien es también resultado de cierta información intelectual y de la insatisfacción ante las promesas y las pretensiones de lo teórico, de todo lo que generalmente se entiende por educación y se imparte en las instituciones a tal fin abocadas. El resultado genérico de tal desdicha acontecida ante el espectáculo de la lejanía entre el pensar y las preguntas de la praxis, puede enunciarse globalmente como sigue:

> "Mientras por la praxis política revolucionaria no se cambie la infraestructura socioeconómica, las construcciones teóricas y su respectiva implementación pedagógica, son generalmente formas de conciencia que actúan como 'ideología', es decir. como legitimación enmascaradora de las contradicciones infraestructurales; tal es la verdadera empresa del olvido del ser como destino del pensar. De tal modo, una nueva educación y un pensar practoanalítico parecen poder ejercerse desde una nueva sociedad que asuma un contexto infraestructural no contradictorio y que, por ende, no necesite encubrir su fractura insostenible. Mientras tanto la teoría y la educación como momentos de un esfuerzo analítico en vista de la praxis, tiene un solo camino auténtico: su viabilidad y su fecundidad tan sólo pueden darse desde dentro de la praxis política concreta y declaradamente autosituada en relación con las variables tácticas del movimiento de liberación, en orden a satisfacer así las interpelaciones que su propio proceso hace saltar ante la conciencia. Por ende, intentar un esfuerzo educativo que se pretenda liberador y no esté inmediatamente ligado a satisfacer las exigencias de 'aclaración' en una organización política revolucionaria —y peor aún si se da dentro del complejo educativo-institucional del sistema— es aventurarse en ensayos intrasistémicos, más o menos participantes de la lógica de la totalidad opresora

* FORNARI, Aníbal, *Hacia una filosofía de liberación latinoamericana*, Bonum, Buenos Aires, 1973.

y consecuentemente condenados al fracaso prematuro, o lo que ya sería más grave, a ocultar los verdaderos métodos y así restar intensidad y eficacia a la praxis política que es lo realmente urgente. Por lo demás, el papel de lo teórico y de la educación es más bien tangencial para la organización política del proceso de liberación: es en el mismo compromiso con el complejo camino organizativo del pueblo donde surgen las preguntas 'reales' y donde la crítica deja de ser un mero ensayo narcisista. La praxis política como definición en el complejo de oposiciones ideológicas en lucha incluye su propia escuela y su propia crítica. De tal modo, si bien un tal esfuerzo teórico-pedagógico como el aquí puesto en cuestión, puede no reducirse a la mera superfluidad, sin embargo su factibilidad verdadera tan sólo es posible luego de la reestructuración revolucionaria del sistema. Consecuentemente, en la totalidad vigente, su fecundidad eventual se mide por la capacidad de acelerar las contradicciones del universo dominador a través del desenmascaramiento de su dualismo entre lo que dice y lo que es, o sea, mediante la mostración de su astucia encubridora".

Tal es la síntesis del discurso concreto que tomamos en cuenta. En él, en su aspecto más radical, se pone en tela de juicio el sentido operativo —cualquiera sea éste— de actividades como la educativa e intelectual que hasta hace poco parecían gozar en cuanto tales de una inmutable autonomía y de un indiscutido impacto histórico. La importancia de este cuestionamiento no proviene de su eventual justificación en la solidez de un aparato teórico preestablecido —sea o no correctamente interpretado, no es esa la cuestión— sino en tanto surge de un enfrentamiento con la actual conflictividad de la vida cotidiana y es la expresión de la desestimación del pensar y del acto educativo en general, percibidos como ejercicio academicista, por principio exterior a toda interpelación históricamente decisiva, o a lo más, como recetario magistral y presuntuoso que se elabora desde la paz de los gabinetes para "iluminar" a los que viven en el dolor de la opresión y en los claroscuros de la práctica política. Curiosamente —como ya lo insinuamos— estamos frente a un cuestionamiento que suele aflorar en los grupos más críticos del ámbito donde se verifica el "trabajo intelectual" y la "educación superior". Si la acusación señala a los diversos ámbitos epistemológicos del trabajo intelectual y sus concomitantes prácticas docentes, más aún afecta a la filosofía en la medida en que tiene conciencia de sí como momento radical del pensar que incluye en sí la dialéctica pedagógica. Por lo demás, posiblemente nadie puede ya dejar de presentir al menos, la verdad de esta experiencia del fracaso del discurso y de la relación pedagógica en relación con las urgencias históricas. Posiblemente nadie que viva en la tarea educativa puede permanecer ciego y sordo ante esta interpelación que casi siempre surge desde compromisos concretos en la tarea de la liberación. No se trata tampoco de racionalizar la dramaticidad de la pregunta para tornarla inocua. Al menos —y tal vez ésta sea la tarea—, debe mostrarse todo lo que allí hay de radical y dejar de nuevo existencialmente abierta la pregunta en su exterioridad crítica. Pero es más, la atendibilidad de la cuestión no sólo se funda en su surgimiento dentro de nuestra práctica pedagógica, sino en tanto la compartimos como pregunta que se avanza desde quienes han optado por la posibilidad de un nuevo horizonte de comprensión. Precisamente desde quienes viven la conciencia de la necesidad de superar el contexto progresivamente opresivo, segregado por esta estructura económico-social, política y cultural de dominación; es decir en la medida en que es una cuestión que implica la intencionalidad de una praxis no reiterativa de lo Mismo sino abierta desde y hacia el Otro. Es evidente que tal inquietud no puede provenir de quienes están afincados en la concepción

profesional y mercantil de la cultura ni de quienes incuban a través de su estudio la posibilidad de ejercitar un paternalismo ideocrático, tecnocrático. Por el contrario, proviene de quienes se han puesto en cuestión a sí mismos y a su tarea en el mundo a partir del Otro, el oprimido como lo históricamente más real.

¿Cómo podemos entonces abordar la cuestión que se nos propone? Durante el transcurso marcadamente globalizante y señalativo que caracterizará a esta reflexión, pretendemos movernos en la metódica filosófica en orden a revelar las condiciones de posibilidad de una convergencia articulada de los tres términos propuestos en el título, en tanto ellos expresan diversos momentos de un conflicto del que es necesario extraer la intención troncal.

El camino optado es ir determinando al menos un aspecto esencial del vocablo liberación mediante la dilucidación del sentido de la educación y de la filosofía como particulares componentes de la integralidad de la acción liberadora, tal como ella en este momento histórico se postula, en el sentido de una revisión mundial del sistema de existencia a partir de estas totalidades concretas que integran la totalidad latinoamericana.

Evidentemente, es lícito sospechar acerca de la adopción de una temprana e injustificada preeminencia otorgada a lo educativo y a lo filosófico. Sin embargo, la preocupación no se centra tanto sobre lo educativo y menos aún sobre la filosofía como práctica intelectual determinada, sino más bien en la necesidad de contribuir a la estrategia global de la liberación, contrarrestando en lo posible la tendencia al vaciamiento de su sentido. En este caso y aquí, nuestra colaboración es irremediablemente teórica; desde ya es consciente de su sitio limitado al par que intenta colateralmente explicitar la significación del mismo. Es cierto que la elección de la temática implica ya atribuirle cierta primacía cuando precisamente es ésta la que es puesta en cuestión. Sin embargo, lo que distorsiona toda tarea teórica no es la involucración de supuestos sino la posesión ingenua de los mismos. De allí entonces que el logro del discurso es concomitante al dar cuenta de la totalidad de los supuestos asumidos: más aún implica paralelamente dar cuenta del significado trascendental de la intencionalidad misma de la objeción, dejándola ser en su verdad. Por tanto, si el concepto mismo de liberación puede enriquecer su carga de sentido a partir de una reflexión sobre el perfil peculiar que se le revela desde lo pedagógico y lo filosófico, sin embargo, por otro lado, lo pedagógico y lo filosófico son envueltos en nuevas exigencias una vez repensados en su apertura hacia la praxis política liberadora. De allí entonces que podamos encarrilar nuestra reflexión sobre la siguiente circularidad: la autenticidad de la liberación en tanto se concreta como práctica política, esto es, de la organización del pueblo en orden a la toma del poder, postula en sí misma, para efectivizar su querer profundo, la actuación irreductible y preeminente de la praxis pedagógica; ésta a su vez no puede alcanzar en sus diversos ámbitos la coherencia respecto a su fin esencial sino por mediación del estilo hermenéutico que históricamente ha abrigado, al menos como pretensión, el discurso filosófico; éste finalmente no asume su misma condición de posibilidad de ser auténtico sino en la medida en que se deja cuestionar por las exigencias que fundan la acción liberadora.

En fin, podemos definir sintéticamente la tarea que nos proponemos como la articulación de las condiciones de posibilidad de la concreción del sentido co-implicado en los tres términos del caso.

II. *De la liberación política a la educación*

El querer profundo de la práctica política liberadora es estructurarse a partir del rechazo de todo acceso al ejercicio "nominal del poder" (el gobierno) como "vía corta" golpista y políticamente abstracta, para, por el contrario, ensayar la "vía larga" mediatizada por progresivas opciones de los oprimidos por el Estado gobernante y así lograr el acceso al "poder real" como expresión y ejecución de la voluntad de ser del pueblo.

Ahora bien, cuando éste emerge políticamente, es decir con voluntad de manifestar la justicia de su poder, recapitula y coordina en su memoria las propias luchas pasadas. Estas ahora asumen coherencia histórica en el sentido de que son "repetidas" como actos que intentaban superar su propia reducción a mera parte funcional, a mera "diferencia", en la totalidad vigente del sistema que en su univocidad se absolutiza como clave de toda inteligibilidad, legalidad y politicidad posible. Es decir, el pueblo se comprende como ajeno a ese mundo y postula un nuevo mundo donde ser.

De ello se infiere que la liberación es políticamente comprendida cuando el rostro del opresor ha trascendido desde las particularidades que ejercen la dominación a la universalidad concretada en el Estado como herramienta organizadora de la opresión. Por lo tanto, al visualizar políticamente al dominador se patentiza la necesidad de oponérsele políticamente. Hay por ende dos políticas. Así acontece en el dominado el sentido crítico por el que percibe la contradicción entre el discurso armonizante del todo vigente y su práctica aniquilante. Esta va desde el craso despojo de las mediaciones para ónticamente subsistir hasta la pretensión de introyectar en el pueblo marginado la culpabilidad de su disfuncionalidad en la totalidad en virtud de su toma de conciencia y de su práctica negativa respecto al sistema.

Pero precisamente porque dicha desacralización de la totalidad opresora no comienza por ser una crítica teórico-anticipativa de un proceso histórico de dominación, sino la percepción "en carne propia" de su hipocresía largamente comprobada, sucede que el oprimido percibe la magnitud de la opresión justamente cuando ésta le ha sustraído la casi totalidad de las mediaciones que le posibilitarían una efectiva oposición. Sin embargo, una vez acontecida, la conciencia de la necesidad de liberarse es categóricamente imperativa; el pueblo puede tácticamente replegarse, precisamente por carecer de las mediaciones que le permitan avances espectaculares, pero para estratégicamente sostener su intencionalidad fundamental.

En consecuencia, la pregunta política puede formularse así: ¿cómo puede el pueblo recuperar o constituir las mediaciones que le posibiliten abolir al dominador en cuanto tal y así acceder al "poder real" para concretar un nuevo mundo? O de otro modo: ¿cuáles son algunas connotaciones esenciales de la intencionalidad política liberadora, de la "otra" política?

Evidentemente, la primera mediación a recuperar es su propia unidad como ajeno a la totalidad. El discurso de ésta al proyectarse sobre los dominados la imagen de ser partes "desafortunadas" o "subdesarrolladas" implica el intento de motivar en ellos un despegue intrasistémico, un perfeccionamiento inmanente, en el que, como "sectores", "participen" según sus funciones específicas, esto es, apolíticamente. Por tanto la condición posibilitante de una oposición efectiva requiere una desectorización y un descenso

opodíctico

a la unidad fundamental del ser-oprimidos. (Creemos oportuno indicar que dicha unidad fundamental no puede reducirse a categorías meramente "clasistas"). Ahora bien, toda unificación operativa implica un proceso de institucionalización, de organización del pueblo no en el sistema sino como poder frente a él. Es indudable que esto conlleva irremediables ambigüedades pues los límites del estar dentro o frente a la totalidad dominadora nunca son nítidamente distinguibles. En efecto: por un lado, el poder del Estado no sólo posee un acervo de mediaciones que le permiten ejercer una violencia legalizada y eficaz contra toda oposición que lo cuestione en su univocidad, sino que también su vigencia ha segregado o explicitado su propia autofundamentación desde un "proyecto" u "horizonte ontológico" que lo sostiene a través de la penetración en resortes existenciales profundos, que afectan con mayor o menor intensidad al "ethos" de toda la sociedad, en la medida en que ella está fácticamente encuadrada en la dinámica del sistema. Más allá de su aparecer político el mundo dominador es una cultura, una comprensión del ser que ha sido políticamente consolidada y desimplicada. (En tal sentido cabe nuevamente notar que la asimilación del "ethos" de la totalidad, como alienación cultural, no tiene una correspondencia apodíctica con la compartimentación clasista de la sociedad, entendida desde el punto de vista de la ubicación de los hombres en el circuito económico, como podría deducirse a partir de una interpretación simplista de Marx; por lo demás hay constatables casos sociales en que la conciencia de la propia extrañeza respecto al proyecto ontológico de la sociedad, como resultado de la comprensión de la opresión que ella ejerce sobre el pueblo, no coincide con la condición proletario-marginal en sentido estricto).

Mas por otro lado y como consecuencia de lo anterior, la organización política del movimiento de liberación no sólo puede fluctuar entre la posibilidad de un repliegue acomodaticio que lo incluya en la estrategia del Estado opresor o un enfrentamiento hiperradicalizado que igualmente puede depositarlo sobre la capacidad aniquilante del dominador en virtud de buscarlo precisamente donde él es poderoso, sino que también debe asumir como tarea de su praxis la progresiva deshilvanación del "ethos" mismo de la totalidad opresora, posibilitando así el acontecimiento de un nuevo mundo.

Ahora bien, la ambigüedad de esta tarea se va resolviendo en la práctica como resultado de la conducción prudente. Sin embargo, la prudencia no es una mera resolución subjetiva, sino que implica condiciones para su objetivación. Veamos. Si la negación política del sistema de dominación implica la organización del pueblo en tanto totalidad de los unificados por el sufrimiento de la opresión, ello no es posible sino a partir de una cierta institucionalización del movimiento. Ahora bien, es aquí donde salta la problemática específica de la acción política. Toda institucionalización del esfuerzo liberador de un pueblo es, al par, una determinación del mismo; toda determinación es la negacion de la autonomía de cada una de las energías o posibilidades que aquél va descubriendo a través de las prácticas cotidianas, de las experiencias singulares de quienes lo integran. Como lo ha mostrado Paul Ricoeur, la posibilidad de alienación política no sólo es irreductible a toda otra sino que es constitutiva de la existencia humana en la medida en que lo político como existenciario es la manifestación de la escisión de la vida universal concreta del integrante del pueblo en lucha y la vida particular concreta del grupo, la familia y el trabajo. La alienación política es irreductible en su connotación esencial y en sus efectos específicos a toda alienación económico-social. Con ello no pretendemos afirmar el carácter "separado" de lo político como si fuera una entidad autónoma respecto al fac-

tor económico y social. Por el contrario entendemos existe entre todos los factores históricos una trabazón dialéctica que los condiciona mutuamente. Sin embargo, en determinados períodos bien definidos (como lo son todos) uno de ellos asume un rol intencional más englobante, a partir de las urgencias electivas que impulsan a la praxis histórica de los hombres a determinarse aquí y ahora en una dirección que es comprendida como eventualmente aportadora de un ámbito más efectivo de libertad y humanización. Ahora bien, nuestro discurso no pretende hablar "sub specie aeternitatis"; por el contrario, pretende decir lo significativo para hoy. Así es como en un contexto de dependencia nacional la oposición se polariza entre el pueblo y el imperio acampando en el propio suelo. En tal caso, las tensiones inherentes a los distintos factores históricos se ven tácticamente atenuadas ante la activación táctica del factor político que se presenta a la praxis consciente como generador de un ámbito inmediato de liberación en el que los demás puedan jugar su papel corrector efectivo y profundizador del objetivo estratégico: la liberación del pueblo. No obstante cuanto más auténticamente racional es la praxis política en virtud de haber suprimido —y encontrarse por ende más allá de— la distorsión de intereses que genera la apropiación de los medios de producción como resorte de poder así también tanto más grande es su posibilidad de convertirse en alienante; cuanto más pura es la intencionalidad de la praxis política, cuanto más justa es la causa del ejercicio del poder así también tanto más ingenuo puede ser el deslizamiento en la alienación política. Esta consiste precisamente en la pérdida del control y de la sustentación del poder por parte de los conducidos y la concomitante pérdida del fundamento y del sentido del poder (de la prudencia) por parte de la conducción.

Es cierto que el movimiento del pueblo, por ser ajeno al Estado dominador, se da como lucha a través de la cual irrumpe su propia purificación. Ello significa que sus eventuales cuñas en la "legalidad" y sus estratos conductores junto a sus bases en la "ilegalidad" (respecto al sistema) deben accionar, para poder subsistir, en la dinámica de una fidelidad interactiva. En consecuencia, la tendencia de la práctica política a la esclerotización se torna improbable al no ser aquella promovida desde el Estado sino desde la dramaticidad de la lucha. Sin embargo, en la medida en que la política de liberación es real y como tal gana eficacia, así también va consolidándose como un nuevo estado inasimilable por el Estado. Cuanto más real es su poder de abolir la totalidad vigente, tanto más va configurando su institucionalidad como prefiguración de una nueva patria. Pero como estructura de poder conlleva siempre el estigma de la "paradoja política": la posibilidad política del mal como falsificación y ocultamiento de la palabra del pueblo y, consecuentemente, como caída en la mentira esencial que está en el origen de toda violencia institucionalizada, inclusive bajo el nombre de nuevo orden revolucionario. Ninguna desalienación económico-social puede suplir (aunque sí condicionar su posibilidad) a la liberación que significa el hecho de que el pueblo profiera su palabra y así, sea. Menos aún puede suplantarla una visión "escatológica" de la conducción política pues en tal caso adviene el "despotismo ilustrado" y la liberación del hombre queda subordinada a una idealidad, tal como suele acontecer a quienes pasan del gabinete al poder sin mediaciones experienciales.

Pues bien, ¿a qué nos lleva esto? Precisamente al umbral de la *voluntad profunda y específica de la praxis política de liberación. En ella se apunta a que el pueblo viva en la movilización política*; que asuma el poder bajo la forma de su efectivo control a ejercerse sobre quienes ha comisionado la función ejecutora y sintetizadora de los contenidos políticos que le va transfiriendo. Creemos que la praxis política en cuanto tal tiene allí su propio centro de autocrítica, en tanto la cuestión que le incumbre no es preguntarse si ya ha extirpado el mal del horizonte de la humanidad, sino cómo prácticamente puede limitar esa su posibilidad concreta de instaurar el mal en el presente. La preocupación indeclinable del acto político liberador es entonces procurar que la institucionalización de su poder sea, pero no demasiado como para perder de vista su racionalidad auténtica; esto es, que el siempre virtual imperio de la burocracia sea siempre improbable.

Pero sucede —ya lo dijimos— que la condición de posibilidad del cumplimiento de tal intencionalidad radica en que el *pueblo diga su palabra*. Nuestra convicción es precisamente que la educación en cuanto es, en su sentido global pero esencial, el *acto de promoción del acontecimiento de la palabra del Otro y por ende apertura a la verdad como revelación de lo nuevo*, encuentra aquí su tarea, su lugar en la existencia. Para aclarar esta coyuntura político-pedagógica señalaremos las vertientes de conexión de lo teórico-educativo, como fe en la potencia de la palabra, con respecto a nuestro tema concerniente a la verificación de la praxis política liberadora.

III. *De la educación a la filosofía*

La acción *política liberadora es tal precisamente porque actúa desde una toma de conciencia de su propia ambigüedad*. Ella quiere *estar abierta a su propio correctivo* y en tal sentido da lugar a la especificidad de la praxis pedagógica. Ahora bien, nuestro consiguiente propósito es precisamente manifestar con mayor precisión la paradoja que se suscita en la conexión política-educación para extraer de allí la necesidad y el límite del último de los términos.

La vertiente sobre la que quisiéramos fondear podemos describirla como una toma de conciencia del carácter fácticamente instrumental respecto a lo político como rasgo constitutivo de la educación. En efecto, ya Aristóteles señaló sin complejo alguno que el fin de la educación es "formar ciudadanos" para lo cual debe converger con los objetivos del régimen político vigente. Por lo demás, el acto educativo es ya instrumental no sólo en tanto acontece en el ámbito de sentido de un determinado mundo sino porque también se da en el contexto de una ineludible opción ético-política del educador (y del educando). Cuando de ello no se es consciente y se pretende estar en la mera neutralidad pedagógica, entonces la educación queda atrapada en la significación peyorativa de "ideología" como enmascaramiento totalitario de sus supuestos. Si es constitutivo de la condición humana el encontrarse y expresarse siempre ya en un "suelo ideológico" entonces la educación no debe temer ser ideologizante. Esto exige cierta explicación y para ello daremos un rápido rodeo que aclare el aspecto positivo del vocablo ideología.

Política e ideología son respectivamente indisociables. Toda ideología expresa una actitud social de comprensión (no-individual) que se perfila en oposición a otra(s) como interpretación de un momento histórico y que apunta a dar una respuesta superadora de la conflictividad en él vigente. Ello implica que no se agota en una situación sino que se prolonga como actitud política durante un considerable período: el necesario para superar las contradicciones que la motivaron. Tal como lo ha analizado Eggers Lan "existen dos momentos intrínsecamente unidos en el seno de una ideología coherente". Por un lado el momento "filosófico" como interpretación del sentido del mundo y por ende de las condiciones de la humanización; por el otro un momento "sociológico" como valo-

ración de las circunstancias histórico-sociales establecidas; a partir de ambos se conjuncion un proyecto político operativo, transformador. Si la educación y la teoría no asumen esa *su historia concreta* se realizan "abstractamente" en un estilo de "conciencia feliz" propia de la forma "ideológica" peyorativa, encubridora: para permanecer con las "manos limpias" hay que huir de la Tierra.

Ahora bien, la fractura de la sociedad instaura —como dijimos— dos políticas: la de la *totalidad* vigente y la del pueblo como *alteridad* oprimida en proceso de lucha y organización. Creemos que dejar lo educativo y lo teórico como mero patrimonio "ideológico" del sistema es precisamente consolidar su monopolización de las mediaciones. El desapropiarse de ellas es siempre políticamente un acto reaccionario, pero en este caso queremos mostrar que lo es mucho más de lo que se cree. Indudablemente esta reivindicación no se pretende a sí misma como afirmación de lo único necesario; es por ello que asumimos la advertencia de Paulo Freire en el sentido de que la educación "no debe encararse ingenuamente como algo milagroso que puede transformar la sociedad... Pero lo que no puede negarse es su fuerza instrumental que sería nula si estuviera superpuesta a las condiciones del contexto en el cual se aplica. Vale decir, que sola nada puede hacer porque por el mero hecho de "estar sola" ya no puede ser instrumental. Por eso se insiste en que si no corresponde a la dinámica de las otras fuerzas de transformación del contexto cultural, se torna puramente ornamental y, más de una vez, no instrumental. De ahí que no pueda encararse la educación como un "valor absoluto", pero sí exigirle que cumpla con su insustituible valor relativo-instrumental. Teniendo en cuenta entonces dichos aspectos de *lo ideológico como encuadramiento constante de las actividades humanas* pensamos que una educación sensibilizada de su responsabilidad ante las exigencias históricas concretas asume, consciente de las consecuencias, su propia condición instrumental entrando en coherencia con el proyecto ideológico que se impulsa desde la praxis política optada; en este caso la de liberación nacional.

Ahora bien, ¿dónde radica el punto de insustituibilidad de lo pedagógico en la política? En tanto la dinámica propia de la praxis política es configurarse y mantenerse como unidad desde la que extrae su mayor energía para enfrentar el poder y la monopolización de las mediaciones por parte de la totalidad, por eso mismo su capacidad analítica específica se vuelca cada vez más en una criticidad que juzga la eficacia de los enfrentamientos, esto es: su propio avance como unidad opositora; la urgencia de sus decisiones propias le impiden extender su criticidad hacia los fundamentos de su praxis; más aún, cuanto mayor operatividad pretende alcanzar tanto mayor obviedad debe revestir la relación entre la praxis y los principios que la fundan, tanto mayor *claridad ideológica* debe manifestar. De lo contrario se disgrega como poder político de liberación.

Sin embargo, pensamos que el trabajo analítico que se efectúa en la praxis política propiamente dicha *no puede sustentarse a sí mismo.* El movimiento de totalización propio de la política exige estilos diferenciados de praxis para no estancarse a ella misma y así diluir su intencionalidad. Entre las diferenciaciones que exige la liberación queremos ahora destacar el lugar preeminente de la "praxis teórica" que se comunica como "praxis pedagógica", reuniéndolas, para los objetivos del caso, en el concepto más englobante de "educación". Para ello creemos conveniente insistir en que la teoría y la práctica social no pueden ser escindidas, en aras de un sueño transhistórico de "objetividad", fuera de una totalidad espacio-temporalmente concreta que los determina como "unidad del pen-

samiento y de la historia". Sin embargo el pensamiento tiene su propia fecundidad en la historia, en la medida en que renuncia y desenmascara al *falso proyecto de sabiduría aséptica* y opta políticamente aunque sin pretender ser él mismo ni usurpador ni substituto de la especificidad de la praxis política. Por tanto, el reconocimiento de la realidad de la ideología (positivamente entendida) implica por un lado situarse conscientemente desde un punto de vista político (y en ello está involucrado el acto educativo) pero por el otro no destruir la auténtica instrumentalidad de lo teórico-pedagógico respecto a la política sucumbiendo a la *tentación inmediatista, pragmatista,* que coartando la autonomía específica de lo teórico-pedagógico (es decir: de la ideología como momento insustituible de la praxis revolucionaria de liberación) termina por declararlo prescindible. Ello significa el comienzo de una praxis política dogmática y antianalítica cuyos supuestos generales queremos ahora señalar.

Por un lado implica una ingenua *falta de radicalización y coherencia respecto a la comprensión del proyecto revolucionario* de liberación. En efecto, éste no se nos presenta como la mera redistribución de los medios y los resultados de la producción económica de la sociedad sino como fruto de una decisión y de una lucha *ontológico-política.* Esta apunta a la promoción del acontecimiento de un nuevo ámbito de sentido, de un nuevo mundo que se estructure desde *una nueva comprensión del ser* como negación y trascendimiento de lo que para la totalidad significa ser. Por ende implica poner en cuestión la comprensión unívoca y sacralizada del ser que "ideológica" y prácticamente el sistema ha elaborado con histórica metodología, consolidándose en el tiempo a través del ocultamiento de todo lo *negativo* y de toda *oposición* en cuanto tal. En el desarrollo de tal tarea, el pueblo como oprimido, como contraparte despojada, ha sido reducido a una sospechosa "nada" en el corazón del *ser eterno, necesario y autofundado.* Ha sido ético-políticamente tratado como la "barbarie irracional" (por tanto irreal) "naturalmente" destinada, cual gladiador ontológico, a defender las fronteras lindantes con las barbaries externas a fin de que el "logos" de la "civilización" pueda pavonearse sin sobresaltos sobre su ámbito unívoco. Por ende, la tarea es *declarar la equivocidad de lo que para la totalidad significa ser,* esto es, cuestionar la totalidad como tal. Desde ya podemos presentir que para un cuestionamiento del ser como tal no basta una "teoría crítica de la sociedad" si bien la supone; en tal sentido, las ciencias humanas como tales pueden desbrozar aspectos parciales del "ethos" de la dominación, pero por su propia metodología interpretativa no pueden radicalizar el sentido de las mismas significaciones que ponen a la luz; será necesario un nuevo estilo hermenéutico. Pero volvamos sobre nuestros pasos. La crítica teórico-práctica liberadora tan sólo es radical cuando logra avanzar en la localización del hilo conductor que hilvana los momentos de la estructura político-cultural en cuestión, es decir, su foco intencional desde el cual todo ente y todo acto se cubre de racionalidad y de legalidad. Si la criticidad no asume ese reto en su práctica política el proceso de ésta irá progresivamente *plagiando la conflictividad del mundo vigente por cuanto no alcanza el nivel ontológico en sus negaciones* que, en consecuencia, se desgastan en meros reacomodamientos ónticos al interior de la teleología de la totalidad. Ahora bien, con ello queda abolida su misma posibilidad revolucionaria y liberadora, es decir, *se niega a sí misma como "otra política"*; con ello el poder mismo pierde su sentido al abdicar de su fundamento. Por lo demás, parece evidente que la praxis política en sentido estricto —por cuanto ya hemos afirmado que en general nada escapa de una postura política— no puede hacerse cargo de todas las dimensiones de la praxis humana; es más, no debe. Su eficacia radica precisamente en su capacidad de sintetizarlas y en tal sentido instrumentarlas. Pero,

bien entendido, tal sintetización no es el fruto de una decisión policíaco-militar sino el resultado de la habilidad política como servicio que asume los contenidos políticos de las distintas modalidades de la praxis del pueblo, y entre ellas la praxis teórica y pedagógica (educación), ejercidas, ellas también, a su servicio. La pregunta que ahora nos enfrenta es ésta: ¿qué implica además negar la praxis educativa en el contexto de un planteo político de liberación?

Ello implica, *por otro lado*, una *unidimensionalización de la praxis revolucionaria que redunda en una perpetuación de la lógica de la dominación.*

En efecto, si tal como lo señalamos más arriba, la posibilidad de llevar a la práctica un proyecto político de liberación nacional significa estructurarlo prácticamente en vista a la abolición del horizonte ontológico de la dominación, lo cual supone y exige una *praxis teórica políticamente decidida*, aunque *autónoma en su esfuerzo de objetivación* de la intencionalidad del ejercicio del poder, entonces, sucede también que la relegación de la preeminencia (concretamente situada) de la teoría como instancia de profundización ideológica termina por conducir a la frustración de las posibilidades revolucionarias. Para explicitar este aspecto de la cuestión procederemos a poner de relieve la importancia política de la prolongación pedagógica de la teoría

> "Generalmente, cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser teórica. Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos. Teoría que implique una inserción en la realidad en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido es que teorizar es contemplar. No en el sentido que le damos de oposición a la realidad".

Tal es la modalidad de la praxis pedagógica, al menos como primera aproximación. Su fuerza radica precisamente en que se avanza desde la *potencia de la palabra reveladora.* Su peligrosidad para la seudosolidez política del sistema proviene de su capacidad para mostrar la equivocidad de la comprensión unívoca del ser y así devolverla a su historicidad, ya que el mundo vigente ha caído en la ingenuidad culpable de una *autocomprensión de su ser como a-histórico.* El mundo puede tolerar que se lo retoque ónticamente pero no que se lo *desacralice como ser uno* y total. Ahora bien, la fuerza histórica de la educación proviene de su capacidad para promover una *redistribución de la palabra*, dirigiéndose concretamente a aquellos que en el *todo* eran como *nada* (los oprimidos) y a "todos los hombres de buena voluntad" que aunque habituados al unísono "ideológico" del dominador, sin embargo "aún tienen oídos para oír" una palabra "otra" y esperar un mundo "distinto... La capacidad difusiva de la palabra verdadera no se origina en el temor sino en la capacidad de revelar lo que aún no era, lo que trasciende el radio de inteligibilidad, el "horizonte de comprensión".

La verdad es universal en tanto se universaliza desde *sí misma* y no por decreto o imposiciones visionarias. Su propia universalización recatada y discreta es su criterio. Su pujanza proviene del testimonio de quien la profiere. Su aptitud generadora de conversión *ensancha las bases del pueblo*, que clama por la liberación, más allá del ámbito de las pautas económico-sociales de la opresión. Podemos decir que la potencia de la palabra impacta sobre la armadura del sistema a través de su "vaciamiento" de hombres de "buena voluntad" al par que cohesiona a las fuerzas liberadoras dándole *unidad ideológica.* Todo ello no sería posible sino desde la peculiaridad de la praxis pedagógica liberadora como instauración o promoción de la "apertura de la existencia" a través de la difusión de la capacidad analítica, de la criticidad y del arraigo a lo concreto. Por todo eso, si en nombre de la eficiencia de la praxis política de liberación se descalifica la significación política de la educación, aquella termina por sucumbir a la tentación de reducir la acción revolucionaria al plano de la *eficacia espectacular*, a la "vía corta" y casi siempre intrasistémica del proceso histórico político. Lo que así se olvida es vivir dialécticamente la referencia a la "vía larga", pero de poder "negativo" más radical, que fermenta en el trasfondo, tal vez menos aparente pero más penetrante, del camino siempre ambiguo y dramático de la historia. Si en el hombre lo paradojal y ambiguo es real, si siempre existe la posibilidad del mal, entonces no basta reorientar estructuras económico-sociales o de poder sino que es necesario promover la *capacidad de actualizar todas las posibilidades humanizantes que puedan brindar dichas estructuras.* Para ello creemos insustituible a la educación como generadora de sutileza y perspicacia de la conciencia, como sostenedora de la capacidad humana de "negar" creativamente, de apoyar y controlar todo lo que sea humanizante. Finalmente entonces, si en nombre de la praxis política revolucionaria se incurre en la hipervaloración de *la "vía corta" y eficientista*, se distorsiona el sentido de la praxis política liberadora que termina por reducirse a una concepción elitista, ("foquista") e históricamente infundada. La *actitud elitista* implica siempre el retroceso hacia una *lucha subjetiva*, propia de los "ilustrados" que, aunque aparentemente radicalizados sin embargo prolongan la lógica de la dominación. Por más que sus "intenciones" individuales sean intelectual y éticamente liberadoras no obstante terminan por ser prácticamente opresoras y políticamente contraproducentes e involutivas. Con ello no queremos caer en un reduccionismo de lo político en lo pedagógico pues aquél tiene sus propias urgencias. Tan sólo queremos mantener la interacción dialéctica entre ambos.

Ahora bien, llegados a este punto, volvamos a reafirmar que una reposición de la importancia de la educación como concepto totalizador de la teoría y de la relación pedagógica, no significa que los contenidos educativos puedan estar sujetos al libre juego de maestros e intelectuales, viendo en eso el signo de una existencia política liberada. *La educación liberadora es tal en la medida en que asume concretamente las exigencias analíticas del momento histórico del pueblo.* Evidentemente ello se hace a partir de la *autonomía metodológica de cada estilo epistemológico*, de cada saber. Pero ningún saber puede afincarse en la diletancia subjetiva; ninguna educación que se pretenda liberadora puede impedir "dejarse revisar" por la ideología prácticamente asumida por el pueblo en marcha. Su responsabilidad es por un lado coincidir con la estrategia global marcada por la intención política del pueblo tal como se pone de manifiesto a través de sus opciones; en tal sentido su misión es actuar como lugar de *profundización ideológica.* Por otro lado es responsabilidad propia de la educación enfrentar *con sus propios medios y bajo su exclusiva responsabilidad* una crítica de la razón imperialista en sus diversos niveles de manifestación. Ambos momentos de la responsabilidad educativa son concomitantes y su fruto específico es la liberación cultural.

Ante esto, una pregunta es evidente: ¿acaso esta ideologización de la educación no es una degeneración de su misión?, ¿no lleva esto a una concepción de la educación como mera arma del "partido", como mero "adoctrinamiento" político y por ende como ins-



trumentación del hombre por el hombre? La pregunta sólo es seria si parte de la autoconciencia de la esencial involucración de toda actividad humana —y por ende la educativa— en un panorama ideológico dentro del cual siempre es instrumental. Pero además no debemos dudar en reconocer que tal degeneración del acto educativo es siempre una concreta posibilidad por la misma razón por la cual es siempre una concreta posibilidad la degeneración de la necesaria institucionalización política en una esclerotizada burocracia elitista. Es decir que los términos de la paradoja política se repiten al nivel teórico-pedagógico. El problema está entonces en asegurar el mayor margen posible a una correcta instrumentación. Es decir, que el fin sea el hombre en la verdad de su ser. Así como habíamos visto en la praxis educativa el momento que puede permitir la vigencia de un correctivo a la tendencia de la praxis política a su propio endurecimiento y en consecuencia a su propia pérdida de sentido, por cuanto la educación se comporta como socialización de la capacidad de decir la propia historia y constituir su propio mundo desde una situación dada; así como veíamos en ello el camino hacia una verdadera "movilización política" del pueblo; así también ahora debemos buscar la condición de posibilidad para una real vigencia de un *correctivo de la palabra misma;* es decir, debemos buscar cómo la educación misma pueda permanecer liberadora a fin de que sea lo que quiere ser en su intencionalidad profunda. Para ello debemos descubrir, reivindicar, una penetración del acto educativo por un estilo hermenéutico que se comporte como destotalización demistificadora de la palabra. Y esto, por la esencial preocupación de impedir que ella se convierta en un discurso sofístico, corrosivo y encubridor. Es decir que la palabra sea fiel a su misión de vehículo de la verdad como acontecimiento en el ser de lo que no era y de lo que nunca será *ya ahí ante los ojos* como presa de la "mirada" racionalizante, *lógica.* Es necesario que entre en el decir un correctivo tal que *impida la vanidad de una sabiduría autosuficiente al servicio del poder del mundo para aniquilar al pobre.* Aquí, creemos, entra en escena para desempeñar su "instrumentalidad" insustituible la *actitud filosófica,* como sustentadora de toda educación que pretenda ser simplemente tal.

CUESTIONARIO No. 1

1. *¿Qué diferencias establece Fornari entre política, educación y filosofía?*

Política: Sistema

Educación: lleva a la movilización política
Profundización ideológica
Crít...
liberadora

Actitud filosófica: sustentadora de la educa

2. *¿Qué papel desempeña la educación frente a la política?*

liberación para la movilización política.

3. *¿En qué consistiría, según Fornari, la praxis pedagógica liberadora?*

Desempeña...



Lectura No. 2

PEDAGOGICA*

Sentido de la cuestión

La pedagógica es la proximidad padres-hijos, maestro-discípulo donde convergen la política y la erótica. El niño que nace en el hogar es educado para formar parte de una comunidad política; y el niño que nace en una cultura crece para formar un hogar. Es por ello que el discurso pedagógico es siempre doble y los planos se confunden continuamente. Esta cuestión ha sido aproximadamente bien planteada en lo que se llama el "segundo Edipo". El joven, en la adolescencia, vuelve a situarse en el conflicto edípico, pero ahora en posición sociopsicoanalítica. La pulsión hacia la madre es al mismo tiempo hacia lo ancestral, la cultura popular; la interposición del padre es igualmente la sociedad o el Estado. Su ideal del yo (padre-Estado) están en crisis. El joven no puede identificarse con una *imago patris* decadente; el conflicto edípico persiste y su revelación es la rebelión juvenil como síntoma de la represión erótica y política.

La pedagógica por ello no sólo se ocupa de la educación del niño, del hijo, del discípulo en la familia erótica; sino igualmente de la juventud y el pueblo en las instituciones escolares, universitarias, científicas, tecnológicas, los medios de comunicación. Es la cuestión ideológica y cultural.

Sistemas pedagógicos

Desde que el hombre es hombre, y aún antes, por cuanto entre los mismos primates existe este tipo de experiencias, se transmite a la nueva generación, al hijo o juventud, la totalidad de mediaciones que constituyen el mundo. La transmisión de la cultura acumulada se transfiere gracias a sistemas pedagógicos, desde los más antiguos y simples (como enseñar el pulido de una piedra) hasta los más recientes y complejos (como enviar un satélite a la luna o tomar decisiones por computadoras). Es claro que a medida que hay que transmitir más (cuantitativa y cualitativamente) los sistemas pedagógicos se han ido optimizando, y desde el simple consejo del padre en el paleolítico se han llegado a las universidades e institutos de investigación de alta precisión tecnológica.

El sistema pedagógico erótico o doméstico educa dentro del *ethos* tradicional del pueblo, dentro de la clase social de la familia. Dicho sistema puede ser patriarcal, donde el

* DUSSEL, Enrique, *Filosofía de la liberación*, Edicol, México, 1977

varón domina a la mujer, y donde la pareja domina al hijo. Dicho sistema pedagógico es eróticamente uxoricida, pero pedagógicamente filicida. La situación edípica es propia de un cierto sistema pedagógico y no de otros, si es que podemos confiar en ciertas conclusiones de Margaret Mead. De todas maneras el carácter del futuro ciudadano depende de la manera como ha sido forjada eróticamente su personalidad en el hogar, en proximidad con la madre y en correlación a la presencia de padre y hermanos.

El sistema pedagógico político o social, educa igualmente dentro de *ethos* social, pero además tiene instituciones (desde las antiguas escuelas de los amautas del imperio inca o la de los sacerdotes en el antiguo Egipto). Estas instituciones no son momentos dispersos, sino que forman sistemas. El sistema de escolaridad o el de los medios de comunicación colectiva, por ejemplo, son hoy los dos más importantes para la formación del hombre de la calle.

Exterioridad pedagógica erótica

Exterior a los sistemas ya constituidos de educación surge siempre el nuevo, el otro, el que pone necesariamente en cuestión lo ya dado. La pareja, si lo decide en libertad y por gratuidad de dar a alguien, que todavía no es, la realidad, se constituye en el origen, en la fecundidad procreante que avanza de la nada a la realidad, al hijo. El hijo es novedad; es el nuevo; es el que viene a sellar la realidad de la unión erótica varón-mujer como esposo-esposa. La paternidad-maternidad (nuevo momento cualitativo de la mera masculinidad-feminidad) es correlativa de la filialidad. De esta manera se revela claramente el momento metafísico del que ya venimos hablando a lo largo de esta obra.

En la política el responsable puede tomar a cargo el pobre o el oprimido que ya está ahí; en la erótica el responsable puede igualmente tomar a cargo la mujer violada en el mundo machista. Pero en la pedagógica se muestra de mejor manera aún la anterioridad metafísica, anterior a la anterioridad ontológica; la anterioridad de la libertad de los progenitores. Desde la libertad procreadora es parido a la luz del mundo el hijo, el futuro real, la crítica utópica porque exterior a lo ya dado, organizado, tradicional. La fecundidad procreadora y la responsabilidad por la justicia son los que dan realidad al orden nuevo, al hombre nuevo.

El hijo es la exterioridad de toda erótica, su superación metafísica, su cumplimiento real. Además, el hijo es distinto y no meramente diferente a la pareja: es el otro desde siempre a quien habrá que saber escuchar en silencio la revelación novedosa que aporta a la historia pasada como tradición. Es la innovación misma, tiempo nuevo y por ello escatológico: es siempre el último tiempo. Es por ello que ante el otro nuevo se debe tener sagrado respeto y silencio ante el misterio para saber escuchar la voz provocativa que fecunda la tradición y la hace historia.

Exterioridad pedagógica política

El hijo, el nuevo, no es huérfano; es el hijo de los padres y de un pueblo. Hijo de un pueblo es la juventud y es él mismo pueblo en tanto oprimido, en tanto exterioridad cultural. La nación periférica o la cultura latinoamericana, africana o asiática, es exterior al sistema cultural vigente, la del centro. La exterioridad de la cultura nacional provoca e in-

terpela igualmente al sistema cultural imperante. Pero, por otra parte, en las mismas naciones dependientes periféricas están las clases oprimidas, campesinas, obreras, marginales que juegan en la propia nación el papel de exterioridad cultural.

La cultura africana, asiática, latinoamericana tiene un ámbito propio que no ha sido comprendido ni incluido (porque es despreciado como incultura, barbarie, analfabetismo, hechicería) en el sistema escolar, universitario o de los medios de comunicación. Son interpretados por el sistema cultural vigente, racionalista, pretendidamente universal como nada, no-ser, caos, irracionalidad. El desprecio que se tiene por ello es análogo al que tiene el padre de Edipo por su hijo: falo en potencia y por ello despreciado.

La cultura de los grupos y clases oprimidas de nuestros tres continentes, la cultura popular, es la que guarda lo mejor de nuestro mundo y de donde surgirán las alternativas nuevas de la cultura mundial futura, que no será una mera repetición de las estructuras de la cultura del centro. La exterioridad de la cultura popular es la mejor garantía y el núcleo más incontaminado del hombre nuevo. Sus valores, hoy despreciados y hasta no reconocidos por el mismo pueblo, deben ser estudiados cuidadosamente, deben ser incrementados desde una nueva pedagogía de los oprimidos para que desarrolle sus posibilidades. Es en la cultura popular, aún tradicional, que la revolución cultural encontrará su contenido más auténtico.

Filicidio

La muerte física o cultural del hijo es la alienación pedagógica. Al hijo se lo mata en el vientre de la madre por el aborto o en el vientre del pueblo por la represión cultural. Esta represión es evidente, se efectuará siempre en nombre de la libertad y con los mejores métodos pedagógicos.

Ya Huitzilopochtli, el dios del sol azteca, dijo al dios halcón, en un conocido mito, que para salir cada día necesitaba la sangre de los hijos, de los jóvenes. El viejo dios necesitaba sangre juvenil: ¡es la muerte mítica del hijo! Sócrates, como hemos dicho más arriba, mata igualmente a la juventud haciéndole creer que las respuestas griegas a las que él sutilmente encaminaba, sus discípulos eran nada menos que las ideas eternas y divinas (divinizaba entonces la cultura griega). Pero abordemos un dominador más sutil aún.

Jean Jacques Rousseau propuso en nombre de la naturaleza la cultura burguesa emergente, para lo cual necesitó primero efectuar con su discípulo un contrato pedagógico (complementario del contrato social). El preceptor (el padre y Estado) obliga a su discípulo que sea o se comporte como un huérfano (sin madre ni cultura popular entonces) y que le obedezca en todo, como explica en el *Emilio*. Con la pretensión de que la naturaleza se exprese en realidad, el represor preceptor obliga al Emilio a seguir pie juntillas un verdadero curriculum para titularse de pequeño burgués, hasta con su viaje por Europa (delicia de la burguesía de la época) y con una esposa perfectamente dócil, reprimida y ama de la casa. Su proyecto es doblemente ideológico: primero porque disfraza a la burguesía de naturaleza; después porque no da conciencia crítica de este encubrimiento y le hace aceptar en nombre de la crítica un proyecto que asumirá ingenuamente. Pestalozzi, Montessori o Dewey no hacen sino continuar en el mismo camino ideológico, perfeccionando el proceso de domesticación con técnicas más modernas aún.

El pobre Edipo reprimido es el fruto de la educación moderna, machista, individualista, que en realidad termina por educar el lobo que necesitaba Hobbes: un hombre dispuesto a dar la lucha siempre y en cualquier lugar para subsistir en un mundo de la *competition*.

Retrato del colonizado

El famoso libro de Memmi, o el de Frantz Fanon, nos pintan la máscara del domesticado político-culturalmente en la periferia. Para entender este tema deberemos efectuar ciertas distinciones.

Entendemos por cultura imperial o del centro la que domina en el orden vigente. Es la refinada cultura de las élites europeas, norteamericanas o rusas. Esta es la cultura con la que se pretende medir a todo otro grado cultural. La Gioconda mide a todo otro cuadro; la Quinta sinfonía de Beethoven clasifica a toda otra música; Notre Dame es el prototipo de toda iglesia. Esta cultura tiene además los medios colectivos de comunicación en sus manos (Estados Unidos elabora y emite más del ochenta por ciento del mensaje que se consume en América Latina por diarios, revistas, radio, cine, televisión).

Esta cultura se refracta a medias en la cultura ilustrada, en las naciones dependientes de la periferia, en sus grupos dominantes, que es la que admira y repite obnubilada y como fascinada la luminosa cultura artístico-científico-tecnológica del centro. Estas élites, minorías alienadas en sus propias naciones, son despreciadas por los creadores de la cultura del centro. ¡Es de raza negra y toca el piano!, como si un primate hiciera acrobacias o el burro tocara la flauta por casualidad. En sus máscaras se retrata el rostro del centro. Esta élite ignora su cultura nacional; desprecia igualmente su raza; aparenta ser blanco; habla en inglés o francés; se viste, come y habita como en el centro. Desechos de la historia.

La cultura de los oprimidos, no como pueblo sino como reprimido, es la cultura de masas. Es la reproducción al infinito, la vulgarización *Kitsch* de la cultura imperial refractada por la cultura ilustrada y relanzada al consumo por las revistas, fotonovelas, pornografías, etc.

Todo este proceso de alienación cultural es profundamente ideológico, en cuanto que expresa conocimiento o ideas pretendidamente universales (porque son los del centro) y que ocultan la dominación que sufren los países dependientes y las clases oprimidas. Es a través de la cultura de masas que la ideología propaga con pretendida ingenuidad el proyecto imperial, y que produce un mercado para sus productos. La dominación cultural es así un momento de la alienación política y económica; como la vanguardia del ejército que va preparando el terreno para el ataque en regla. El imperialismo ideológico cultural supera hoy a todo otro tipo anterior de influjo cultural, y cuenta con todo el apoyo de las ciencias, de aquellos que Chomsky llamaría "los intelectuales guerreros"; las élites formadas en Harvard, Yale...

Antiedipo

Liberar al hijo es la tarea de la pedagógica metafísica. El padre no debe ser asesinado (en realidad en *Totem y tabú* no se mata al padre sino al viejo, ya que es vencido

porque no puede ya dominar a sus hijos, ahora adultos), ni tampoco el hijo. El Edipo es una situación alienada y alienante. Dejar que el hijo sea, que Edipo crezca como otro, el Antiedipo, es respetado en su exterioridad. Claro es que para no cometer el filicidio antes no debió cometer el uxoricidio.

La mujer libre permite la aparición de la pareja real. La pareja orgásmicamente realizada genera al hijo en el amor; es responsable de su alteridad distinta; escucha con devoción su llanto, su protesta, la crítica juvenil. No habiendo padre castrador no hay madre castradora y el hijo es definido no como un falo potencialmente enemigo, sino como una boca-manos-pies que se prenden para succionar su alimento. Así no es lo opuesto al padre, sino el distinto; así no accede a la mujer en su apertura clitoriana-vaginal sino en sus alimenticios, protectores, suaves y calurosos senos maternos. En la proximidad del pezón-boca, cumplido, no reprimido, el hijo inicia lenta y seguramente su camino de alteridad que lo llevarán a la erótica adulta y a la política.

Liberación de la cultura popular

La liberación del oprimido la efectúa el oprimido, pero por mediación de la conciencia crítica del maestro, conductor: el intelectual orgánico y con y en el pueblo.

Más allá que la cultura ilustrada del grupo dominador se encuentra la cultura nacional, cultura equívoca porque incluye la cultura ilustrada, la de masas y la auténtica cultura popular. De todas maneras, coyunturalmente, la afirmación de la cultura nacional es una posición liberadora ante la cultura imperial y un primer paso necesario en el camino de la revolución cultural de la periferia.

La cultura popular es la que incluye la cultura de masas, el oprimido como oprimido y que refleja la cultura imperial, y la exterioridad propiamente distinta de los grupos oprimidos. La revolución cultural de liberación debe partir y debe efectuarla el pueblo y desde su cultura popular. Dicha cultura posee los símbolos, los valores, los usos, las tradiciones de sabiduría, la memoria de compromisos históricos; conoce sus enemigos, sus amigos, sus aliados. La cultura popular, lejos de ser una cultura menor, es el núcleo más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido contra el opresor. Pero no hay que creer en el espontaneísmo.

El pueblo solo no puede liberarse. El sistema le ha introyectado la cultura de masas, lo peor del sistema. Es por ello que la conciencia crítica del intelectual orgánico, de los grupos críticos, de las comunidades o partidos críticos, es indispensable para que un pueblo cobre dicha conciencia crítica y discierna lo peor que tiene en sí (la cultura imperial vulgarizada), y lo mejor que ya es desde antiguo (la exterioridad cultural: máximo de crítica posible sin conciencia actual). La filosofía tiene en este campo mucho que hacer.

Proyecto y praxis de liberación pedagógica

El proyecto de dominación pedagógica aniquila la cultura de las naciones y clases oprimidas. El proyecto en cambio de liberación pedagógica, que se opone a la posición "bancaria" del educando, como diría Paulo Freire, afirma lo que el pueblo tiene de exte-

rioridad, de valores propios. El proyecto de liberación pedagógica no lo formulan los maestros; está ya en la conciencia del pueblo; es el *a priori* metafísico del proceso y al que se tiende desde una larga lucha popular, el proyecto mismo de "la excelente cultura antigua popular" diría Mao.

Ese proyecto, es verdad, pueden intentarlo los colonizados convertidos, la *intelligentzia* que descubre su pueblo. Frantz Fanon decía que "en una primera fase, el intelectual colonizado prueba que ha asimilado la cultura del ocupante (imperial); en un segundo momento el colonizado se estremece y decide recordar; por último, en un tercer período, llamado de lucha, el colonizado tras haber intentado perderse en el pueblo, perderse con el pueblo, va por el contrario a sacudir al pueblo. En vez de favorecer el letargo del pueblo se transforma en el que despierta al pueblo". Sin embargo, no es suficiente la acción crítica del intelectual orgánico, como diría Gramsci.

Debe ser el trabajador revolucionario de la cultura, hombre de pueblo sin dejar el pueblo pero con conciencia crítica, el que conduzca al mismo pueblo a su afirmación cultural. Hasta que no se logre formar en la misma praxis la conciencia crítica de líderes populares, toda educación será elitista, dominadora.

El *ethos* de la liberación pedagógica exige al maestro saber oír en el silencio con respeto a la juventud, al pueblo. Sólo del discipulado paciente y entusiasta del propio maestro podrá emerger el juicio adecuado de la realidad en la que se encuentra el pueblo. El discípulo, juventud y pueblo admirarán igualmente al maestro que en su vida, en su convivencia, en su humildad y servicio entrega la conciencia crítica para afirmar los valores ya existentes en la juventud y el pueblo. Actitud de colaboración, convergente, movilizadora, organizativa, creadora. La veracidad antiideológica es la actitud fundamental pedagógica: descubrimiento de los engaños del sistema, negación o destrucción de lo que dicho sistema ha introyectado en el pueblo, construcción afirmativa de la exterioridad cultural. Esta tarea es hoy, en la periferia, riesgo de muerte, porque es el hombre crítico, en cuanto que anuncia un futuro más justo, es el primero en ser eliminado, asesinado, encarcelado: es el testimonio de lo que adviene. Lo hemos sufrido en carne propia y lo han sufrido muchos colegas y compañeros.

De la cultura revolucionaria liberadora surgirá una nueva cultura mundial, alternativa mucho más rica que la actual cultura imperial. Con el poeta diremos: "—Tú, mi hijo, serás mi triunfo; el triunfo de la mujer... Malinxochitl, diosa del alba... Tonantzin, Guadalupe, madre..." —escibre Carlos Fuentes.

CUESTIONARIO No. 2

1. *Explique la afirmación de Dussel: "La falocracia erótica por mediación del filicidio pedagógico culmina en el fratricidio político"*

2. *¿Qué diferencias establece Dussel entre "cultura de masas" y "cultura popular"?*

La cultura de masas es la cultura de los oprimidos

La cultura popular es la cultura del pueblo

3. *¿Cuál sería el papel del maestro en el desarrollo de la cultura popular?*

La liberación del oprimido la efectúa el oprimido pero por mediación de la conciencia crítica del maestro conductor: el intelectual orgánico y con y en el pueblo

Lectura No. 3

UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGIA REVOLUCIONARIA*

Los objetivos de la pedagogía revolucionaria en Cuba

Desde 1961, la Revolución Cubana se proclamó de manera explícita de carácter marxista leninista y se puso, por primera tarea, la creación de una sociedad socialista, ("donde cada uno da según sus capacidades y recibe según su trabajo"), para llegar en un segundo paso a la creación del comunismo ("donde cada uno aporta según sus capacidades y recibe según sus necesidades").

El objetivo de la pedagogía revolucionaria cubana no es otro que el de contribuir a la formación de un hombre capaz de construir y de prefigurar la futura sociedad comunista: es decir, el "hombre nuevo". Por esto, trataremos en primer lugar de descubrir las características principales de este "hombre nuevo" apoyándonos en las declaraciones de los principales dirigentes de la revolución. Esto nos permitirá analizar los medios que se están poniendo en práctica por parte de la pedagogía revolucionaria para alcanzar dichos objetivos.

La formación del hombre nuevo

Conviene precisar, ante todo, los límites del papel jugado por la educación en la formación del "hombre nuevo". Como marxistas, los cubanos no creen que sea posible transformar al hombre por la sola fuerza de la educación, como tampoco se adhiere al punto de vista mecanicista según el cual bastaría cambiar las circunstancias para cambiar al hombre. Inspirado muy nítidamente en el pensamiento de Marx, el Che Guevara definió los papeles respectivos que en este campo le corresponden tanto a la educación como a las medidas económicas: "La transformación de las condiciones, como la de los hombres (de su conciencia de su carácter, de su moral, etc...) deben efectuarse en forma simultánea: la una en relación con la otra, la una reforzando a la otra, en un proceso de reciprocidad dialéctica" (Che Guevara: *El socialismo y el hombre).*

La pedagogía revolucionaria, al considerar al hombre como un producto de las circunstancias (que él mismo contribuye a transformar), se separa radicalmente de las concepciones rousseaunianas que aún hoy continúan impregnando un cierto número de experiencias pedagógicas de moda.

* Tomado de *La educación en Cuba,* Dimensión Educativa, Bogotá, 1977.

La principal y más fundamental transformación que el comunismo debe realizar en las relaciones sociales está en la supresión de toda "explotación del hombre por el hombre". Esta transformación presupone no sólo la desaparición de la propiedad privada de los medios de producción, sino también, con el fin de evitar toda restauración más o menos disfrazada del orden antiguo, la desaparición del motor de toda explotación, a saber, la búsqueda del lucro y del provecho individual. O dicho en forma más general, la desaparición de los estímulos materiales de restauración del viejo orden. En este contexto se plantea entonces el problema de la naturaleza de las motivaciones que impulsarán al hombre a trabajar para construir la sociedad comunista. Para los cubanos, los nuevos estímulos son principalmente de orden moral. En efecto, durante las honras fúnebres del Che, Fidel afirmó de él: "En su concepción y con claridad diáfana, él encontró en los resortes morales la palanca fundamental de la edificación del comunismo en la sociedad humana".

Está muy claro, pues que una de las tareas fundamentales de la educación consiste en inculcar a las jóvenes generaciones nuevos valores morales.

a. *Formación de la conciencia*

La palabra *conciencia* es una de aquellas que aparece más a menudo en los textos ideológicos o en las discusiones. La conciencia como oposición a la alienación es otra de las características esenciales del hombre que se quiere formar. El hombre alienado de la sociedad capitalista producido para ganar dinero no necesita ser consciente de la significación social de su actividad. "El individuo alienado está ligado a la sociedad en su conjunto por un invisible cordón umbilical: la ley de la ganancia. Ella influye en todos los aspectos de su vida, ella modela su destino" (Che Guevara, *op. cit.).*

Por el contrario, la ambición de la revolución está en crear un tipo de hombre consciente de la necesidad social de su trabajo. La actitud consciente debe ser la regla en todos los campos, porque la construcción de la sociedad no debe obedecer a los mecanismos ciegos de la competencia y de la búsqueda del lucro, sino el resultado de la voluntad consciente de los hombres guiados por los valores morales revolucionarios: "Debemos estimular entre el pueblo estos factores de conciencia, debemos estimular en el pueblo estos factores morales, además de los esfuerzos hechos para satisfacer sus necesidades materiales" (F. Castro, *La revolución cubana*, t. II).

Para desarrollar la conciencia, hay que reducir —y posteriormente suprimir— el papel que juega el dinero. Simple medio de cambio en un principio, trata cada día más de convertirse en un fin. Al respecto Raúl Castro ha afirmado: "Nos rehusamos a levantar un altar al dios 'dinero' y a colocar a sus plantas la conciencia de los hombres" (*Gramma*, selección semanal, 12-V-68).

Con la destrucción de la explotación del hombre por el hombre, las clases sociales tienen que desaparecer. Las sociedades, por estar divididas en clases, crean hombres incompletos, "divorciados" según expresión de Fidel. Uno de los aspectos fundamentales de este divorcio se manifiesta en la división y separación entre "intelectuales" y "trabajadores". Uno de los ideales de la sociedad comunista consiste en la desaparición de esta diferencia entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

Al mismo tiempo que la sociedad se unifica al hacerse comunista, el hombre puede recuperar su integridad. La educación del "hombre nuevo" debe ser, pues, integral, es decir, debe asociar en cada individuo aspectos de formación hasta ahora destinados a individuos diferentes, "especializados" en alguna forma. El "hombre integral" o el "hombre completo" —como lo llamaba Marx— es el hermano gemelo del "hombre nuevo". Precisamente es allí, en una formación integral, donde se le permite ser consciente.

Un caso particular de las nuevas relaciones de cooperación que se deben establecer entre los hombres es el *internacionalismo proletario*. Las relaciones entre los pueblos dependen de los mismos valores morales que las relaciones entre los individuos. La explotación de los países subdesarrollados por las potencias imperialista es la manifestación internacional de la explotación del hombre por el hombre.

"Hay que considerar siempre los grandes problemas de la humanidad como si fuesen personales" decía el Che. Pero el internacionalismo proletario no sólo es un deber moral, es también una necesidad estratégica. En efecto, los pueblos liberados del imperialismo continuarán siempre bajo amenaza mientras continúe existiendo países imperialistas ejerciendo su dominación en alguna parte del mundo. Fidel explica la necesidad de formar al hombre para el internacionalismo cuando afirma:

> "El comunismo, como fórmula de abundancia, no puede edificarse en un solo país, en medio de un mundo subdesarrollado, sin el riesgo de que involuntariamente en los próximos años, pueblos inmensamente ricos se vean intercambiando y comerciando con pueblos inmensamente pobres. Pueblos en el comunismo y pueblos en harapos.
>
> No debemos pensar que nuestro deber ha de ser el de luchar para que cada uno de nosotros tenga su automóvil, antes de preocuparnos por saber si cada una de las familias de los países que están más atrasados que el nuestro tienen una carreta.
>
> Es indispensable que desde ahora eduquemos nuestro pueblo, eduquemos a nuestros hijos —a fin de que mañana— una vez resueltas nuestras necesidades actuales— nuestro ideal no sea la riqueza, sino que nuestro ideal de mañana y nuestra primera tarea sea la de ayudar a los pueblos que se hallan más atrasados que nosotros.
>
> Mientras el resto del mundo se retarde en esta marcha, nos demoraremos aún más en llegar a los grados más elevados de lo que podríamos llamar un modo de vida comunista" (Fidel Castro, *op. cit.*).

El hombre nuevo debe tener una actitud de guerra y una actitud combativa frente a las dificultades y frente a las tareas: el sentido de la disciplina. Pero también debe dar prueba de espíritu crítico, de ser capaz de juzgar por sí mismo. "Llegará el día que desaparecerán los hombre políticos, pero en el que cada ciudadano será un cuadro político. Llegará el día en que esta odiosa función de cuadro desaparecerá. Quien no quiera equivocarse con la cabeza de otro, debe ser capaz de pensar con su propio cerebro. Nada hay más triste que equivocarse con la cabeza de otro" (Fidel Castro, *op. cit.*).

En fin, al liberar al hombre la explotación, la revolución ha devuelto una de sus características fundamentales: su dignidad:

> "Estoy convencido que si se preguntase a muchísimas personas de condición modesta qué es lo que más agradecen a la revolución, ¿acaso el pagar o no pagar arriendo?, ¿el tener o no empleo?, ¿acaso de los bienes materiales o de los bienes morales recibidos? Yo estoy seguro que muchos y tal vez la gran mayoría responderían: la razón por la que me siento más agradecida con la revolución, y la razón primera por la que estoy dispuesta a ofrendar mi vida por ella, es porque gracias a la revolución yo me he sentido un ser humano, yo me he sentido con dignidad de hombre, yo he descubierto que soy alguien en medio de mi pueblo, que soy alguien en mi patria. Yo me siento ahora como jamás antes me sentí en mi pasado" (Fidel Castro, *op. cit.*).

Así descrito el "hombre nuevo" parecería como si se tratase de una abstracción, de un proyecto para el futuro. Había que presentar al pueblo cubano un modelo concreto de lo objetivo hacia el cual tiende la revolución. Tal hombre ya existe, y para los cubanos —y no sólo para ellos— el Che es la encarnación del hombre nuevo. Durante el homenaje fúnebre celebrado en su honor en La Habana, Fidel se expresó de él así: "Si queremos un modelo de hombre que no pertenece a este tiempo, sino que pertenece al futuro, debemos decir, desde lo más profundo del corazón, que este modelo, sin una sola falla en su conducta, en su manera de obrar, este modelo es el Che".

De esta manera, la vida del Che se ha presentado a la juventud cubana como un ejemplo de internacionalismo, de alianza entre la teoría y la práctica y —hasta en sus últimos momentos— de dignidad.

b. *Objetivos ideológicos*

Como se ve, los objetivos de la educación son ante todo de orden ideológico. Parece que allí reside, a primera vista, una diferencia fundamental con la manera como se enfocan los problemas educativos en los países occidentales. En estos países los problemas que hacen referencia a los objetivos de la enseñanza se presentan principalmente como problemas de orden técnico: el de la transmisión de conocimientos. Como los conocimientos se desarrollan cada vez más rápido se habla muy a menudo de "aprender a aprender". Inyectándole un poco más de calidad de vida, esto puede convertirse en "aprender a ser". Estas perspectivas dejan en la sombra todo un conjunto de objetivos de la educación dentro del sistema capitalista que podría resumirse —cambiando el verbo auxiliar— por la fórmula "*aprender a tener*".

Todo sucede como si los objetivos de la educación en los países capitalistas fuesen independientes de la ideología de la sociedad para la cual este sistema prepara. En efecto, jamás encontramos una declaración de algún dirigente político que asigne el sistema educativo al objetivo de formar una élite destinada a explotar a sus semejantes y de preparar a una gran mayoría para que acepten ser explotados. Sin embargo, un mismo sistema de enseñanza puede cumplir muy bien estas dos tareas aparentemente contradictorias.

azada: instrumento para cavar

La gran fuerza del sistema reside en el hecho de que no es absolutamente necesario que estos objetivos sean explícitos y conscientes en los educadores para ser alcanzados (se encuentra de nuevo el problema conciencia-alienación). El simple funcionamiento del sistema basta. Los especialistas en ciencia de la educación desde hace una decena de años comienzan a darse cuenta que teniendo alejados a quienes estudian del mundo del trabajo, que inculcando el respeto de falsas apariencias de saber y de la autoridad, que habituando más para la competencia que para la cooperación, el sistema de enseñanza alcanzará objetivos ideológicos implícitos. Es lo que Bloom, un psicólogo que estudia particularmente los objetivos de la educación, llama el *curriculum latente* para contraponerlo al *curriculum manifiesto*. "El curriculum latente —agrega— desarrolla capacidades, actitudes, valores, que ayudan a encontrar y a conservar un empleo, a mantener un sistema de *status* sociales y a asegurar la estabilidad política". En otras palabras, el hecho de que la educación persiga objetivos de orden ideológico no es una característica particular del régimen cubano. La diferencia reside solamente en que estos objetivos son explícitos en Cuba, mientras que un país de estructura capitalista, v.gr., Colombia, los objetivos de su educación son alcanzados en forma solapada por el funcionamiento mismo de la institución escolar.

Con todo, si destacamos con prioridad el papel ideológico de la educación, no por eso se va a descuidar la función de la transmisión de conocimientos. En efecto, la formación científica y técnica constituye el segundo aspecto fundamental de la educación. La formación del hombre nuevo y el desarrollo de la técnica son considerados como "los pilares en la construcción del socialismo" (Che Guevara, *op. cit.*).

c. *Orígenes históricos de la pedagogía cubana*

La pedagogía revolucionaria es el conjunto de medios de educación por los cuales los cubanos tratan de alcanzar los objetivos que acabamos de enumerar. Antes de examinar estos medios nos parece útil hacer una breve remembranza acerca de los orígenes históricos de la pedagogía cubana.

Las características esenciales de las realizaciones cubanas se encuentran en una frase de Marx a propósito de la educación:

> "Basta con consultar las obras de Robert Owen para convencerse de que la fábrica ha sido lo primero en hacer nacer la educación del mañana, educación que permitirá combinar, para todos los jóvenes de cierta edad, el trabajo productivo con la instrucción y la gimnasia. Y esto no sólo como método de acrecentar la producción social, sino como el único y solo método para producir hombres completos". (K. Marx, *El capital*, libro I, tomo II).

Esta misma idea ha sido expresada por José Martí quien escribió al respecto: "Escuela no debería decirse sino talleres. Y la pluma habrá de manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana la azada".

De esta manera los cubanos hacen permanente alusión a Marx y a Martí cuando evocan el origen de su sistema educativo. Estos orígenes se encuentran también en la experiencia de la guerrilla donde coexistían estrechamente el trabajo productivo, la lucha ar-

mada y la instrucción. Si por una parte la educación cubana tiene su raíz en Marx, su inspiración no es menos profunda en el pasado nacional.

Las ideas de Marx inspiraron la primera tentativa de pedagogía revolucionaria en la URSS. A partir de la Revolución de Octubre se suscitó un período de intensas controversias sobre el papel y la existencia misma de la escuela en la sociedad socialista. (Cfr. Daniel Lindenberg: *La internacional comunista y la escuela de clases*). Algunas de las medidas tomadas por esta época prefiguran las características de la educación en Cuba. He aquí algunos textos que determinaban las disposiciones generales de la "escuela única del trabajo".

— "El fundamento de la vida escolar debe ser el trabajo productivo, concebido no en cuanto instrumento de mantenimiento material de la escuela, o como simple método de aprendizaje, sino en cuanto una actividad productiva y socialmente necesaria: (Decreto de los comisarios del pueblo, 1918).

— "Creación de un conjunto de instituciones preescolares, guarderías, jardines infantiles, etc., con el fin de mejorar la instrucción pública y permitir así la emancipación de la mujer".

— "Hacer participar al pueblo trabajador, de una manera activa, en la gestión de los asuntos escolares (desarrollo de asociaciones de instrucción popular, movilización de los que saben leer y escribir, etc.)" (programa escolar del P.C. de la URSS, VIII Congreso, marzo 1919).

Inclusive, algunas disposiciones fueron más radicales que las medidas tomadas en Cuba hasta el presente. Por ejemplo:

— "Todas las pruebas, exámenes de admisión, exámenes parciales y exámenes de grado deben quedar suprimidos" (Decreto de los comisarios del pueblo). Esto no significa, desde luego, que se debe terminar con todo tipo de selección dentro del sistema escolar, sino que las modalidades de selección deben ser diferentes).

— "En la medida de lo posible, a la división en cursos según la edad, debe sustituírsele por una división en grupos según el grado de formación en la rama de la enseñanza concerniente" (t. 6).

Como consecuencia de nuevas relaciones de fuerza, una resolución del Comité Central en 1931 iba a cortar estas experiencias. En efecto, ya desde 1927 los exámenes de admisión habían sido nuevamente reestablecidos en la universidad, y el trabajo material se había convertido en una "materia más", con su límite de horario. Blonsky, a quien en forma particular nos interesa citar aquí en cuanto que él puede ser considerado como uno de los pioneros de la pedagogía fundada sobre el principio marxista de combinación estudio-trabajo productivo, denunció estas medidas como una liquidación de las conquistas escolares de Octubre. En 1931 se reestablecen las "clases" por sectores de edad y lugares separados: luego por materias, notas, exámenes a fin de año, etc.

Existe una comunidad estrecha entre los principios que guían las realizaciones cubanas y los que inspiraron las transformaciones de la escuela soviética al despertar de la Revolución de Octubre. Los principales medios que se conjugan al estudio para cimentar la pedagogía revolucionaria cubana son: el trabajo productivo, la educación física, las actividades culturales y la formación ideológico-política. Teniendo en cuenta que sólo con la unión de todos estos elementos se construye una formación integral, trataremos en seguida de examinar —muy someramente— la contribución de cada uno de estos medios a la formación del hombre nuevo.

d. *Aspectos fundamentales en la formación del hombre nuevo*

Ya anteriormente hemos subrayado las razones por las que el trabajo productivo ha de asociarse al estudio teórico. Por esto nos limitaremos ahora a los principales aspectos que juegan en la formación del hombre nuevo.

1. El primero es la *formación de la conciencia* y más concretamente de lo que hemos dado en llamar la "conciencia" del productor.

2. El segundo es su contribución a la formación integral, evitando que la enseñanza no forme intelectuales ignorantes de las realidades del mundo del trabajo, y listo por eso mismo a constituir una nueva burguesía. La práctica del trabajo productivo tiende a desarrollar en la juventud el *espíritu obrero* que se le podría asimilar a la ideología proletaria y que constituye para los cubanos el verdadero espíritu revolucionario. En su discurso del 26 de julio de 1970, declara Fidel:

> "Para nosotros, quienes nos hemos comprometido en el camino de la revolución, no ciertamente desde las experiencias de una fábrica, de la que todos hubiéramos tenido necesidad, sino a través de la vida intelectual, a través del estudio de la teoría y del pensamiento, cuánto nos hubiera servido haber conocido mejor la vida de una fábrica, de haber salido de allí, porque es allí donde se encuentra el verdadero espíritu revolucionario del que hablaban Marx y Lenin".

3. *La práctica del trabajo voluntario* es otro medio de formación. Un principio de la revolución es que cada uno, sea estudiante o trabajador participe en la medida de sus posibilidades y de su nivel de conciencia al trabajo voluntario. Algunos —muy pocos— jamás han participado en ello. Otros en cambio dedican semanalmente muchas horas de trabajo.

CUESTIONARIO No. 3

1. *Haga una breve caracterización del tipo de hombre que desea formar la pedagogía revolucionaria cubana.*

UN HOMBRE NUEVO CONSTRUCTOR DE UNA FUTURA SOCIEDAD, PARA QUE SUPRIMA LA EXPLOTACIÓN, CONSCIENTE NO ALIENADO CRÍTICO

2. *¿Qué relación establece este Documento entre Educación y Sociedad?*

EN LOS PAÍSES CAPITALISTAS LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS SE TOMAN COMO SI FUERAN INDEPENDIENTES DE LA IDEOLOGÍA DE LA SOCIEDAD PARA LA CUAL EL SISTEMA PREPARA
LA EDUCACIÓN TRANSFORMA LA SOCIEDAD PERO NO SOLAMENTE BASTA CON ELLA PARA HACERLO

3. *¿Con qué principios de los declarados en este texto está Ud. de acuerdo y con cuáles no?*

Lectura No. 4

ENTREVISTA A PAULO FREIRE*

"No hay educación neutra"

La siguiente lectura son dos entrevistas concedidas por el profesor Paulo Freire; en la primera, concedida al diario Versus *de Sao Paulo habla de su experiencia en el Brasil, la segunda en una entrevista de* O Jornal *de Lisboa. Por la importancia de su tema hemos decidido incluirlas.*

I

"Mi práctica es social y no individual. Esto no significa que en ella no exista una dimensión individual. Cuando procuro recordar el inicio de mis preocupaciones sobre el proceso educativo, mi curiosidad, siento que eso me hace revivir muchos años pasados. Y recuerdo que desde el principio, desde el primer momento en que fui, por varias razones curiosamente atraído por la acción educativa, orienté mi mirada hacia el análisis que se imponía como objeto de mi reflexión sobre qué hacer en el Brasil en forma crítica frente al sistema tradicional de educación. Y fui ingenuo en esos primeros momentos, en mi práctica, en la perspectiva de procurar criticar y analizar todo lo que veía en cuanto a la educación. Es una cosa divertida. La práctica que he tenido, sobre todo en educación de adultos, era una práctica que encuentro correcta. Era dinámica y funcionaba, en lo posible, dialécticamente.

Fue en su análisis, en la tentativa de teorizarla, que fui ingenuo. Quien lee mi primer libro, *La educación como práctica de la libertad*, percibe que no hago alusión, ni siquiera una vez, al carácter eminentemente político de la educación. Y eso fue una ingenuidad.

No quiero defenderme. Por el contrario, quiero hacer mi crítica. A pesar de que en aquella época, junto con esa ingenuidad, para mí fundamental, yo ya tenía atisbos críticos. Uno de los errores de quien me analiza hoy y escribe sobre mí, de quien me critica con acierto en relación con este primer libro, es justamente quedarse en la lectura de él. Es importante leer lo que escribí después para saber si continué insistiendo en aquella ingenuidad. Que entonces no sería sólo eso, sino un juego astuto, ideológico, en el cual a través de una posición de clase, yo procuraba enmascarar el proceso educativo al servicio de las clases dominantes.

* Tomado de la revista *Cultura Popular*, No. 3, diciembre de 1977, Lima.

Mi práctica continúa. Aún estoy vivo. Y es exactamente esa práctica la que no cesó cuando dejé el Brasil. Que continué en otros países de América Latina, en los países llamados del Tercer Mundo. Ella me enseñó a ver lo que no había visto antes. Ese es un esfuerzo que hago constantemente.

Yo había denunciado el sistema, incluso en la época de la ingenuidad. Pero me faltó precisión en ciertos conceptos. Era necesario esclarecer mejor esos conceptos como hice en trabajos posteriores. Si no lo hacía podría dar margen a malas interpretaciones. Actualmente una de mis grandes preocupaciones es ser claro. Lo más claro posible en el análisis del fenómeno educativo como un hecho político".

II

P: Nos gustaría que el profesor Paulo Freire nos dijese algo sobre la última experiencia que tuvo en los países africanos que se han independizado recientemente.

R: En primer lugar, tal vez sea interesante, al hablar de mis experiencias en países como Guinea-Bissau, Cabo Verde, S. Tomé, declarar una cierta satisfacción —un poco difícil de describir— de participar mínimamente en el fantástico esfuerzo de reconstrucción en que están empeñados esos pueblos. En el caso de Guinea-Bissau, hace más de un año que estamos contribuyendo en el campo de la educación, particularmente en el área de educación de adultos y específicamente en esta área en lo concerniente a alfabetización.

Esta es una contribución que viene dándose a través del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde yo trabajo, y el Instituto de Acción Cultural Didáctica —un instituto privado que existe en Ginebra y cuyos miembros son brasileños en su mayoría. En Guinea-Bissau y Cabo Verde, trabajamos juntos, como un equipo bien integrado, donde no hay "líderes" de una u otra institución. En S. Tomé y en Angola trabajamos exclusivamente Elsa y yo. Elsa, que también trabaja en Guinea-Bissau en forma privada, y yo a través del Consejo Mundial de Iglesias.

Hay otro punto que tal vez sea bueno destacar en este diálogo que estamos iniciando y que es exactamente la manera como trabajamos con esos países; dejando claro, desde el comienzo, que nuestra colaboración es dada en términos de militancia y no en términos de "expertos internacionales" o "peritos", como se dice en Portugal.

Quiero decir que nunca fuimos a Guinea-Bissau o a algún otro país como S. Tomé o Angola, como si fuésemos fríos especialistas que llevásemos en nuestras "valijas" diagnósticos ya emitidos incluso antes de hacer la visita; "valijas" con recetas a ser suministradas a los gobiernos que nos invitaron. Por el contrario, vamos con el espíritu de humildad que debe caracterizar una acción militante, procurando aprender para poder enseñar.

Sólo a partir de una común búsqueda del conocimiento de la realidad nacional, donde los nacionales nos enseñan a ver y a leer su realidad, se traduce nuestra presencia en una colaboración eficiente. Lo contrario sería una postura neocolonial, colonialista; postura que nosotros rechazamos totalmente. No aceptamos tampoco que como educadores, sociólogos, o lo que sea, seamos especialistas neutros, porque eso no existe.

No hay educación neutra. Por eso mismo no hay ministerio de educación neutro. Yo siempre acostumbro decir que el educador es un político y un artista, jamás un técnico que deba usar guantes y máscaras para no contagiarse de la realidad con la cual él debe trabajar. Así fue, sin máscaras y sin guantes como nosotros llegamos a Africa para trabajar con africanos que tampoco usan guantes ni máscaras y que jamás se consideran neutros en tanto ministros de educación.

Por lo tanto, es como militantes y educadores, y educadores militantes como nosotros damos esa contribución mínima. Pero yo creo que después de esta larga introducción, Uds, me podrían hacer preguntas sobre esto o en torno a cualquier cosa.

P: Me gustaría que relacionase su concepto de alfabetización, o sea la conciencia que los individuos alfabetizados van adquiriendo de sus propios problemas, con la conciencia que también se puede dar a través de la educación a los niños sobre su papel en la sociedad, ya que me parece igualmente posible establecer esta relación. Y de paso tal vez sea bueno definir lo que entiende por alfabetización, porque en ese campo no todos están de acuerdo. Inclusive la alfabetización puede ser aprovechada de muchas formas, hasta puede ser puesta al servicio de una sociedad manteniendo el *statu quo* y las diferencias sociales existentes. Por el contrario, también puede ser entendida como un instrumento de concientización de una clase...

R: ¡Exacto! Su pregunta plantea precisamente la imposibilidad de una educación neutra. Me parece extraño que alguien ponga en duda una cosa tan obvia. Es increíble para mí discutir la politización de la educación. Encuentro eso tan obvio, como es obvio que yo esté aquí hablando ahora.

Es evidente que no debo hacer mucho esfuerzo para probar que estoy sentado en esta sala. También es esa la evidencia del aspecto político de la educación. Incluso no me expreso bien cuando digo: "el aspecto político de la educación". La educación es un acto político, y porque ella es un acto político no hay que hablar del aspecto político, porque toda ella es política.

Ahora, cuando se habla, por ejemplo, de educación para la liberación, es porque se reconoce que no hay libertad. Quiero decir, ¿cómo se podría definir la educación para la liberación si uno no reconoce lo opuesto de ella? Ella se define, se reconoce, por su contrario. La forma como se plantea la cuestión, enfatiza una vez más esta cosa obvia; no hay educación neutra, como no hay alfabetización neutra, en la medida que la alfabetización es también educación.

Evidentemente, desde el punto de vista de los intereses de la clase dominante en una sociedad de clases, la alfabetización, como la educación en general, no puede ser otra cosa sino el instrumento de reproducción de la ideología de las clases dominantes. Desde ese punto de vista, la alfabetización de los adultos no puede sobrepasar el ba, be, bi, bo, bu, el ta, te, ti, to, tu, el la, le, li, lo, lu. Es decir, la memorización mecánica que se sirve de letras, de palabras, y de textos. Lo que importa en la alfabetización del adulto en una sociedad de clases, cuando las clases dominantes (que tienen razones que no interesa discutir aquí y que varían en el tiempo y en el espacio), necesitan introducir a las clases dominadas en el llamado "mundo de las letras" abren las puertas de ese mundo a las cla-

ses dominadas pero de tal forma, que al entrar en él éstas entren, en la medida de lo posible, neutras. Esto es, sin posibilidad de desarrollarse o por lo menos plantearse a sí mismos los intereses de su clase.

P: Suponiendo que en todo lo que dijo, lo importante es el respeto por las culturas propias, sea a nivel de toda una nación, sea a nivel de pequeñas comunidades locales, que tienen sus características específicas, aun dentro de un país homogéneo como es el nuestro. Eso significará también el respeto por los valores heredados y por los valores de tradición. El problema se torna difícil de resolver, cuando se pretende conjugar el respeto por esos aspectos, con un esclarecimiento sobre los problemas de las personas y simultáneamente con la amplitud de su universo y su integración en los problemas más generales. Creo que esa necesaria conjugación representa una de las mayores dificultades. El no respeto a las comunidades locales ha sido la causa del fracaso de algunas iniciativas de "cursos" de alfabetización que muchas veces fracasaron por existir un completo desconocimiento de la comunidad que se iba a alfabetizar.

Esto llega a plantear un problema antropológico sobre el conocimiento de la cultura popular y, al mismo tiempo, de la cultura de un país con comunidades diversas.

R. ¡Exacto! Evidentemente que, en la medida en que el educador es un político, un artista, tiene que tener claridad en relación con su opción política. Y esa es la razón por la cual en seminarios, por ejemplo, jamás di énfasis a técnicas y métodos; por el contrario, lo que yo busco enfatizar es justamente lo político, la educación como acto político, como acto de conocimiento. Es por eso mismo que un educador —como militante— tiene que optar. Opción que él necesita clarificar cada vez más a través de la práctica y de la reflexión de esa práctica; porque es a través de la práctica que se piensa mejor. Es pensando en la práctica como se aprende a pensar correctamente. El educador se confronta con un grupo de alfabetizados de una cierta comunidad, de un cierto lugar, cuya cultura, cuyos niveles de percepción debe respetar. Y en sus relaciones con diferentes grupos de alfabetizados (por hablar sólo de alfabetizados), él se confronta inmediatamente con un problema que tiene dos fases. Por un lado, en nombre del respeto al grupo de alfabetizados, el educador puede estar en una posición errada, a la que yo llamaría espontaneísta. El espontaneísmo, en último análisis, sería dejar que los hechos acontezcan por sí solos para ver la manera en que suceden, o dejar que las masas queden libradas a sí mismas. Y lo que se ha probado en la historia es que el espontaneísmo sólo ha ayudado, hasta hoy, a la derecha. El otro riesgo del mismo problema es la domesticación, la manipulación, el voluntarismo manipulador; es decir, que el educador (que también puede ser el líder de un movimiento, militante de un movimiento y que como educador debe y tiene que ser un militante) se dirá a sí mismo: "¡No! Pero yo tengo objetivos muy claros. Y esta masa incapaz no puede ver ni prever, yo veo y preveo, entonces yo la dirijo hacia su liberación". Esto es una forma mesiánica, mesianismo que para mí no es revolucionario.

El problema que se plantea al educador, como una vanguardia en tanto educador, es, por un lado, recusar duramente el espontaneísmo, recusarlo conscientemente, críticamente. Por otro lado, no asumir formas manipuladoras. Es interesante anotar como Amílcar Cabral jamás se dejó tentar por una u otra de estas formas. El jamás fue un espontaneísta, jamás fue un manipulador; él realmente convivió con las masas. Es decir, que estableció una real unidad entre vanguardia y masas, lo que implicó que siempre estuvo con ellas, nunca sobre ellas.

La única forma de trabajar para las masas es trabajar con ellas.

P: ¿Cómo insertarse en las masas?

R: La única forma que yo creo posible insertarse en ellas es, incluso cometiendo errores.

P: Es correr el riesgo...

R: Exacto, ya Amílcar decía: "La única posibilidad que tiene la pequeña burguesía intelectual para contribuir con el movimiento de liberación es tener el coraje de suicidarse, matarse, para renacer como trabajador revolucionario". El lo hizo y en forma radical. El realmente murió y renació. El se reafricanizó con las masas de su país y del Africa.

CUESTIONARIO No. 4

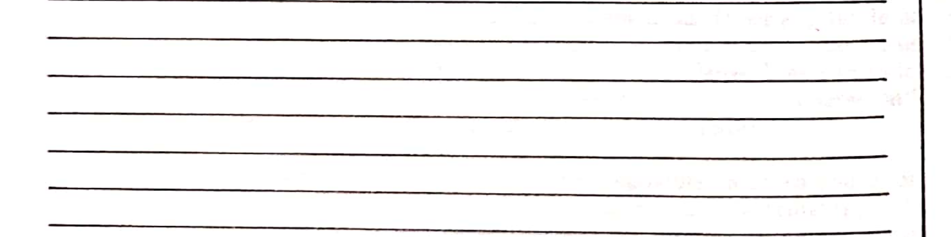
1. *¿Por qué razón afirma Freire en esta entrevista que "fue ingenuo" en la teorización de sus prácticas pedagógicas originales?*

PORQUE EN SU PRIMERA OPUS LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD NO ALUDIÓ AL CARÁCTER POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN

2. *¿Qué razones da Freire para afirmar que la educación es un acto político?*

LA EDUCACIÓN TODA ES POLÍTICA P. Ej., si se habla de educación para la liberación es porque se reconoce que no hay libertad. Si se habla de educación para la liberación se define por su contrario. No hay educación neutra, hay intereses políticos en ella.

3. *¿Qué opina usted de estos planteamientos de Freire?*



Lectura No. 5

CONCIENCIA POPULAR Y CONCIENCIA DE CLASE*

Las bases sociales de la concientización:
¿con qué cuenta el pueblo en la sociedad contra el pueblo?

Hasta ahora todo parece indicar que, tanto en la estructura de la sociedad como en la estructura de la conciencia de la clase dominada en ella, no hay más que la posibilidad de realizar pequeñas modificaciones sectoriales y bajo el control de aquellos que mantienen en sus manos el poder de consolidar un orden deshumanizado e impuesto sobre una casi total mayoría de personas en América Latina.

El peligro del análisis que intentamos hasta aquí —y que se fundamenta en casi su totalidad en autores cuya mayor preocupación es comprender la sociedad como es y no como debería ser— consiste en dejar como una especie de evidencia no declarada la certeza de que la sociedad de clases, a través de sus fuerzas internas y externas, está tan sólidamente organizada y determina a tal punto la "imposibilidad de una organización" popular opuesta a ella, efectiva y radical, que serían inútiles todos los esfuerzos de la clase oprimida para su liberación. Tanto los intentos realizados por ella misma como los de los que se unen a ella en esa tarea histórica.

Si el control ejercido por la burguesía es tan determinante de todas las posibilidades de participación en la producción de una nueva sociedad, entonces ¿qué sentido tendría una educación popular que pretende participar del proceso de la liberación popular, justamente por lo que logre modificar en el nivel del conocimiento de representación de la realidad popular (concientización), y en la esfera de las participaciones y comportamientos de origen popular y de efectos políticos (acción política)?

Si nuestro análisis anterior pudiera evidenciar la inutilidad de que se intenten modificaciones en "la situación del pueblo" para que él modifique "la situación de la sociedad", en este capítulo en que tratamos de dejar propuestas algunas bases psicosociales para el proceso de concientización, tendremos que partir justamente, de dos constataciones que pueden sugerir las reflexiones anteriores:

---

* BARREIRO, J., *Educación popular y proceso de concientización,* Siglo XXI, Buenos Aires, 1978.

1. Las modificaciones de orden económico acompañadas de cambios resultantes en las relaciones sociales no son suficientes para provocar transformaciones importantes en la conciencia del proletariado. El problema es que, en una formación social clasista, se modifican relaciones dentro de un *orden de organización social* que permanece esencialmente el mismo. Así, se pueden modificar ciertos comportamientos y la posibilidad de acceso popular a nuevos conocimientos, pero las relaciones determinantes de las transformaciones de la estructura (y consecuentemente del orden capitalista) no son practicadas. La modernización social, por ejemplo, puede volver la sociedad clasista más "flexible y dinámica", puede incluso "socializar más" algunos medios de producción, pero no se vuelve socialista, ni altera las relaciones básicas y típicas de la dominación.

Decir que la urbanización, la industrialización o la modernización son "concientizadoras en sí mismas" es, para sinceros promotores de la educación popular, una ilusión o una mistificación intencional para aquellos que usan tales procesos educativos a fin de "cambiar lo que ya no es funcional en el orden social clasista, para que no sea necesario transformar la estructura de sus relaciones".

2. Si las determinaciones esenciales de los conocimientos y de los comportamientos del proletariado son producidas por la totalidad de la organización de relaciones posibles dentro de una formación social capitalista, entonces proyectos de intervención educativa, en sí mismos, no producen modificaciones realmente significativas en la conciencia popular y en sus acciones sociales de efecto político. La educación popular podrá convertirse en un instrumento estratégico de formación-organización popular *después de y en función de procesos producidos de lucha popular.*

Después de haber reunido dos constataciones que estuvieron subyacentes a lo largo de las reflexiones anteriores, será necesario tocar uno de los problemas más complejos y menos elaborados respecto de la relación clase social-ideología. Nos referimos a un momento de análisis en que la conciencia popular es pensada en términos de *conciencia de clase.*

Comenzaremos ese análisis reuniendo algunos elementos que ya fueron desarrollados anteriormente, para después buscar datos por los cuales creemos que un análisis psicosocial de la conciencia de clase puede ser útil para la práctica correcta de la educación popular.

Hasta ahora tenemos:

1. Una formación social capitalista donde hay clases antagónicas colocadas en una relación del tipo dominantes y dominados,

2. Un orden social capitalista establecido a través de *instituciones y legitimaciones* determinadas por los dominadores y que:

Instituciones	*Legitimaciones*
a. Determinan y controlan los modos y los límites del comportamiento social, sobre todo el de posible efecto político, del proletariado que	b. se configuran como la ideología dominante, producida por los grupos opresores e impuesta a los oprimidos como un conocimiento distorsionado de la realidad social, que explica para todas las razones y las relaciones del orden capitalista en que el proletariado
c. produce un *máximo de participación* en una esfera restringida de resultados económicos (trabajo como forma de producir bienes para las clases dominantes)	d. produce un *mínimo de participación* en una esfera abarcadora de resultados sociopolíticos (acciones sociales de efecto político como forma posible de producir un nuevo orden social).

3. Realiza, como clase, predominantemente los comportamientos socialmente significativos, como externalizaciones de efecto sociopolítico institucionalizador, establecidos dentro de los límites y a través de los modos del orden social determinado y bajo los controles de los grupos dominantes.

4. Representa sus conocimientos socialmente significativos, como internalización de efecto sociopolítico institucionalizador (cuando es externalizada) según las pautas de explicación e interpretación de la clase dominante.

5. Sin embargo posee, *como un grupo social en una formación social:*

a. *Problemas específicos* producidos por las interacciones entre sus miembros en el interior de la clase, y en las relaciones de la clase con sus grupos dominantes y con la totalidad de la sociedad, aun cuando no se representen y no se reconozcan como clase social;

b. *Patrones comunes de expectativas y aspiraciones, de motivaciones y esquemas de participación social,* aun cuando no son organizados institucionalmente de modo definido, a punto de poder ser representado en la conciencia como "una existencia social definida y concreta".

De la vivencia colectiva y prolongada de los problemas específicos, a través de patrones comunes de factores de participación (expectativas, aspiraciones, etc.) y de participación concreta, se produce, por la clase oprimida, y para ella, un mínimo siempre existente de *reacciones comunes* no necesariamente explicitados al que se ha dado el nombre de *instinto de clase.*

Además de los problemas específicos y patrones comunes de factores de participación —existentes en cualquier grupo social, en cualquier formación social— los grupos oprimidos poseen todavía, aun cuando también no explicitadas, *convergencias de propósitos comunes* que, normalmente, expresan idealizaciones y proyectos de realización de

objetivos colectivos y que producen también las actitudes y las motivaciones para comportamientos de reivindicación, protesta o presión frente a los grupos dominantes que convergen hacia una idea todavía difusa de "mejora de las condiciones" (para el pueblo, para los obreros, para el "medio rural", para "nuestra comunidad", etc.). Estos comportamientos naturalmente se dan dentro de los límites del equilibrio de las formaciones sociales capitalistas y traducen una forma de interés de clase: los *intereses espontáneos inmediatos*.

Subyacente a todo lo que hemos desarrollado en este capítulo, están todavía los componentes-factores fundamentales para las clases dominadas:

a. Ellas poseen *una acción:* las propias "cosas" que hacen sus integrantes, *debido a que pertenecen a la clase dominada*, aun cuando no tengan suficiente conciencia de los motivos más profundos por los cuales "hacen lo que hacen" por su clase antes de que ella sea "percibida por sí misma como una clase social". Estas acciones son normalmente absorbidas por la clase dominante (la sociedad clasista absorbe todo lo que no destruye), pero, como *acciones de clase*, podrán desembocar en proyectos y procesos de participación social de resultados políticos, en la medida en que, al practicarlas, como veremos posteriormente, la clase se descubre para sí al percibirse realizando acciones para sí.

b. Ellas poseen un mínimo de organización "como clase", es decir, *se poseen*, aunque de un modo muy restringido, *como una clase*, y como clase socialmente organizada mínimamente *como clase*.

"En este mismo contexto las clases populares... demuestran una fuerza espontánea de reacción contra la dominación, a un nivel todavía 'colectivamente inconsciente'. Esta reacción puede transformarse en una primera etapa de explicitación de sus intereses de clase y de su ideología, hacia la formación de la conciencia de clase" ("Concientización y educación popular", publicado por un equipo de trabajo, en *Cristianismo y sociedad*, 1972).

La conciencia popular como conciencia de clase

Hasta aquí hemos concluido que la conciencia (como modo humano de representación de la realidad, como la inclusión del propio sujeto en esta representación) no es una convergencia de interpretación y conocimientos teóricos objetivos en que el "sujeto de conciencia" (una persona, un grupo social) se coloca frente a los objetos de conciencia (un acontecimiento social o una formación social) desde una actitud y un punto de vista neutral y totalmente objetivo.

La acción por la cual "toma conciencia" *precede* esta toma de conciencia y, cuando ésta ocurre, *lo que es concientizado ya es una relación y ya son los efectos de esta relación*, justificados dentro de una explicación del tipo: yo-y-el mundo + efectos de la relación.

No puede existir *conciencia de*, si no hay participación comprometida, de algún modo, y bajo alguna forma de relación, con aquello que es concientizado. Por lo tanto, tampoco es objeto el "aquello que" que se constituye como conciencia, *sino la experiencia del objeto* en la relación entre *quien* toma conciencia y *lo que* es concientizado. Cuando se habla de un sujeto de conciencia, se hace referencia a un participante de una relación personal y amplia de la cual la conciencia es un resultado posterior. Un resultado posterior a la *acción de la relación* que ella explica, a través de cuya explicación se da la conciencia.

Desde el punto de vista del proletariado, tendremos las siguientes conclusiones:

1. El proletariado es conducido por una compleja trama de mecanismos de control social *a interpretar* la realidad social con la ideología dominante (la ideología de los grupos dominantes). *Pero no vive* lógicamente las relaciones sociales de la clase dominante.

2. El proletariado adopta los conocimientos distorsionados de una formación social que le impone la ideología dominante, al imponerse sobre las posibilidades de su propia ideología.

Los conocimientos del proletariado son interpretados como conocimientos *no vivenciados por él mismo* dentro de relaciones sociales significativas que producen para él las mismas acciones y las mismas "consecuencias de acciones" que producen para los grupos dominantes. Consecuentemente, el proletariado no internaliza una interpretación de la realidad social a través de su participación en las relaciones sociales que producen esa interpretación (ideología dominante) como sus relaciones con su conocimiento.

3. Entonces tenemos lo siguiente: el proletariado no puede adoptar la conciencia *de ser la clase dominante* porque no vive las relaciones sociales y los conocimientos resultantes *como clase dominante*. Pero sucede que todo el conocimiento de relaciones y realidades sociales incluye necesariamente *una interpretación de la posición de la persona, del grupo o de la clase que conoce la realidad, dentro de ella* (todo el conocimiento de la sociedad es un conocimiento que parte de una relación y que establece relaciones sociales en sí mismo). El proletariado *absorbe* el conocimiento ideológicamente producido e impuesto por la clase dominante, pero no se representa a sí mismo, en el interior de ese conocimiento, como la clase dominante.

Si no fuera llevado por la ideología dominante a engañar a su conciencia, representando una realidad social de relaciones mistificadas, el proletariado, al representar la formación social en que se coloca y de que también es productor:

a. Representaría como su conocimiento una realidad social que reprodujera su propio modo de relacionarse con ella, de producirla. Podría ser también una representación mistificada porque también para el proletariado "la sociedad es opaca" (Marx) y no traduce la verdad de sus relaciones sin la combinación de las relaciones productoras y vividas con los conocimientos científicos de interpretación de esas relaciones. Su ideología espontánea no es ni sería, aun sin la imposición deformadora de la ideología dominante, autónoma y objetiva.

b. En la nómina de las representaciones de la realidad social sería capaz de explicitar progresivamente, y como un proceso colectivo de internalizaciones de sus propias relaciones, la representación de sí mismo, es decir, *la conciencia de su propia existencia como una clase social*.

En el momento en que la clase dominante asume la consecuencia de ser consciente de sí misma, como clase social, sus esquemas de interpretación de la realidad —expresados como ideología espontánea distorsionada por la ideología dominante— se alteran significativamente, porque la conciencia de clase se presenta como un nuevo punto de vista radical de internalización de la realidad social: sólo cuando una clase aprehende una realidad social *con o a partir de* un aprendizaje anterior de sí misma como clase, como clase en relación, y en las sociedades clasistas como clase en lucha, ella puede empezar a explicitar *su ideología*, su proyecto explicitado de conquista del poder político y la consecuente transformación de todos los niveles de relaciones sociopolíticas y económicas.

Esa conciencia de clase no es la "conciencia concientizada" de cada uno de sus integrantes. Tampoco es una especie de suma total de las conciencias individuales que se reúnen como "una representación cultural" de personas concientizadas. Ella es el momento en que una clase se representa para sí misma, y *se asume*, a través de acciones ahora efectivamente políticas, en términos de realizar su *hacer* en la historia al *producir* ya no para la sociedad de clases sino para su sociedad.

En la misma medida en que la clase oprimida empieza a colocarse para sí, también se vuelve capaz de aprehender relaciones totales al mismo tiempo resultantes y determinantes de las producciones sociales de su situación de opresión. Sólo entonces sus intereses espontáneos inmediatos pasan a transformarse en *intereses estratégicos* por los cuales la clase dominada realiza acciones sociales que definen un modo explícito de realizar la lucha de clases y de promover transformaciones sociales. Esas acciones, en la medida en que son socialmente transformadoras, son también el núcleo de cualquier proceso de concientización, porque a través de ellas la clase:

a. Se define como clase social;

b. Define etapas y procesos de lucha de clase;

c. Atraviesa los problemas y contradicciones que, después de aclarados con el aporte de la ciencia de interpretación de la historia y de la sociedad, desenmascaran una percepción ideologizada, y por lo tanto falsa, y la sustituyen por una representación objetiva de sí como clase, de la formación social, de las etapas de la lucha de clases.

La gran ventaja que poseen las clases dominantes en las etapas iniciales de la lucha de clases es que ellas desarrollan una conciencia de clase en niveles mucho más explicitados que la clase a que oprimen. Una parte importante de lo que hemos llamado aquí *imposición ideológica* está destinada a evitar que el proletariado logre representarse también como clase-para-sí, como una clase consciente de sí misma y percibida como inserta en una formación social cuyos procesos más decisivos se realizan en la esfera de sus luchas con los grupos opresores.

"Al afirmar que las clases dominantes tienen una gran parte de sus intereses explicitados como intereses de clase, lo que se quiere decir es que ellos saben referir a una clase como un todo los propósitos sociales de mantenimiento del orden establecido. Ahora bien, para que eso pueda ocurrir, es necesario tener claro:

a. una comprensión de la situación histórica global, y una perspectiva respecto de las posibles tendencias de esa situación; b. una percepción de sí misma como clase que tiene una realidad social objetivamente determinada, con intereses claramente definidos dentro de la situación social; c. una definición coherente de la dirección que será dada a la situación social total. Esta percepción explicitada de sí misma como clase es la conciencia de clase". *(Concientización y educación popular).*

La concientización como conciencia de clase

Si resumimos todo lo que expusimos o supusimos hasta ahora, podemos empezar por concluir que una toma de conciencia válida apenas significa para la clase dominada:

a. La adquisición de nuevos conocimientos (aun cuando ellos se produzcan en las condiciones más dialogales posibles), construida teóricamente en situaciones pedagógicas (escolares o no) como una preparación de agentes populares concientizados, para una participación crítica y radical en una sociedad a transformar.

b. No es una internalización de categorías teóricas y acaso más críticas y más contundentes que sus "teorizaciones mistificadas" anteriores. Concientizarse no se confunde en absoluto con intelectualizarse.

c. No es un proceso *espontáneo de la clase oprimida* a través del cual se genera una clase concientizada de sí misma por efecto de modificaciones sociales que afecten su conocimiento, o como el resultado de un tipo de acción dialogal no-dirigida a partir del cual la clase dominada descubre los valores y los criterios de su propia representación de la realidad.

Podríamos terminar las reflexiones de este capítulo con algunas proposiciones que, desde el punto de vista psicosocial aquí asumido, nos acerquen a la idea corriente de concientización, normalmente explicitada en términos culturalistas y casi siempre idealizados (como los de las cuatro alternativas presentadas en el capítulo 2), en una traducción de bases estructurales.

1. La toma de conciencia de la clase dominada en una formación social clasista, *es la acción que la clase vive* para producir su liberación en el proceso de lucha de clases con que se compromete, como clase, *acompañada de la explicitación internalizada* de esta lucha, de su participación y de sus efectos. Si esta acción es consecuente con proyectos efectivos de transformación social, las representaciones que la clase pueda hacer de ella, en el momento de reflexión de su praxis liberadora, serán concientizadoras. Por lo tanto, no hay contenidos externos para la concientización a no ser aquellos que interpretan, desde una contribución explicitadora de la ciencia, las acciones y relaciones que el pueblo produce y establece en la lucha de clases.

"Basados en este cuadro de referencias se pueden establecer los caminos a través de los cuales la educación popular podrá desempeñar un papel político significativo...

"Ella parte del 'mínimo posible de acción' de las clases populares (!); toma como su material pedagógico inicial esta propia *acción posible* y los intereses espontáneos que ella expresa.

"Aprovecha todas las oportunidades para crear actitudes y comportamientos capaces de llevar a niveles superiores de actuación popular, de la siguiente manera: estimula la organización del pueblo alrededor de sus intereses (inmediatos o no), provoca el ejercicio del sentido crítico, de la autonomía, de la creatividad, etcétera" *(Educación popular y concientización).*

2. La toma de conciencia de la clase dominada es el desarrollo progresivo de la capacidad de presentarse como *clase para-sí*, de que la clase oprimida se descubra como clase, *y como clase en situación de opresión.* Este es el núcleo de la estructura referencial de todo el proceso de toma de conciencia *de una clase social.*

3. Es el resultado de una intervención *en la propia acción* de la clase dominada, a través de agentes comprometidos con su proyecto de liberación, y *a lo largo de esta acción de clase.* La acción de estos agentes, entre los cuales se incluyen necesariamente a los educadores populares, se divide en dos tareas efectivamente decisivas:

a. La explicitación, *con el pueblo*, de su *propia acción*, en cada una de las etapas de la lucha de clase, y según los problemas explicitados para la clase dominada, por su propia acción y sus efectos de orden político;

b. El aporte de conocimientos científicos capaces de traducir pasajes y momentos de la lucha popular a través de los cuales, como lo dijimos anteriormente, el pueblo se coloca para sí, como clase consciente; instrumentaliza su participación política; atribuye significados objetivos a las etapas de lucha y a su resultado político, y aclara su propio proyecto histórico de transformaciones sociales.

CUESTIONARIO No. 5

1. *¿Qué diferencias establece el autor entre conciencia popular y conciencia de clase?*

CONCIENCIA POPULAR COMO
CONCIENCIA DE CLASE
Conciencia de clase a el momento en que
una clase se representa para sí misma;
se asume a través de acciones efectivas
políticas, en términos de realizar su hacer
en la historia al producir [illegible] para
sociedad de clases, sino para su sociedad.

2. *¿Cómo se produciría el pasaje de la conciencia popular a la conciencia de clase?*

PRAXIS liberadora encaminada a
representarse como clase para-sí, descubrir
como clase en situación de opresión

3. *¿Qué contenido asignaría usted al "instinto de clase" existente en el pueblo colombiano?*

EDICIONES
usta

Agropecuarias

Biología aplicada
Instalaciones agropecuarias
Maquinaria agricola
Nutrición animal
Pastos y forrajes
Producción avícola y porcícola
Riegos y drenajes
Sanidad animal
Sanidad vegetal
Suelos y fertilizantes
Zootecnia general

Derecho

Bolívar ante el derecho Vol. 1
Bolívar ante el derecho Vol. 2
Comentarios de derecho penal general 1
Curso de títulos-valores
Delimitación de fronteras terrestres y marítimas entre Colombia y Venezuela
Derecho ambiental colombiano 1
Derecho ambiental colombiano 2
Derecho cooperativo y asociativo
Derecho humanitario internacional de los conflictos armados
Introducción al estudio de la constitución de Colombia
La protección del hombre en el derecho de los conflictos armados
Legislación ambiental colombiana
Legislación laboral

Economía y administración

La administración en las empresas de la economía solidaria
Administración II. Organización
Contabilidad aplicada a los recursos naturales renovables
Contabilidad para empresas de economía solidaria I
Contabilidad para empresas de economía solidaria II.
Economía
Formulación y evaluación de proyectos de inversión
Fundamentos de administración
Manual de gerencia financiera. Análisis, diagnóstico y pronóstico
Manual para constitución de formas asociativas
Matemáticas básicas
Matemáticas financieras
I Simposio Nacional de Recursos Humanos y Desarrollo
Ponencias
Promoción de la comunidad y formas asociativas
Sistemas contables

Filosofía

Antropología perspectiva latinoamericana
Ciencia y conocimiento
Código de ética profesional para ingeniería y arquitectura
I Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Ponencias
I Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Actas
II Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Ponencias
III Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Ponencias
III Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Actas y seminarios
IV Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana
De Hegel a Marcuse. (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
Didáctica de la filosofía
Educación y liberación en América Latina
Epistemología
Escritos filosóficos (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
Escritos sobre fenomenología (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
Etica latinoameriana
Filosofía contemporánea. Esbozos y textos
Filosofía de la liberación

Filosofía de la religión
Filosofía ética latinoamericana IV
Filosofía ética latinoamricana V
Filosofía grecorromana
Filosofía medieval y del Renacimiento
Filosofía moderna
Introducción a la filosofía. Perspectiva latinoamericana
Introducción al filosofar
La filosofía del medioevo (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
La filosofía en Colombia (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
Lógica
Metafísica desde Latinoamérica
Siete ensayos de antropología filosófica
Sistemas sociopolíticos
Sobre filosofía española y latinoamericana (Biblioteca Colombiana de Filosofía)

Historia y geografía

Geografía de América
Geografía del Antiguo Continente y Oceanía
Historia antigua
Historia de América I. Descubrimiento, conquista y colonia
Historia de América II
Historia de Colombia I
Historia de la Edad Media
Historia de la Edad Moderna
Prehistoria de América y Colombia
Prehistoria general

Ingeniería y construcción

Administración y programación de obra
Construcción I. (Obra negra)
Construcción II. (Acabados)
V Semana de Ingeniería. Ponencias
Dibujo e interpretación de planos
Guía de ecuaciones diferenciales
Instalaciones hidráulicas
Matemáticas para construcción
Materiales para construcción

Materiales regionales para construcción
Planeamiento de vivienda
Problemas resueltos de estática
Suelos
Topografía aplicada

Lingüística y literatura

Antología de textos de literatura medieval
Apuntes de lingüística aborigen
Didáctica de la lengua española
Elementos de lingüística generativa
Estructuras semántico-sintácticas en español
Fonética y fonología
Historia de la lengua española
Interpretación de la obra de arte
Introducción a las lenguas clásicas
Introducción a la semiología
La literatura española hasta el siglo de oro
Literatura antigua
Literatura latinoamericana I
Literatura latinoamericana II
Literatura medieval
Semántica general
Teoría literaria

Metodología

Claves para estudiar, redactar y presentar informes científicos
Elementos para la investigación en la Facultad de Psicología
Guía de investigación
Investigación e interdisciplinariedad
Manual de investigaciones. Proces y diseños
Metodología de la investigación científica. Problemas del método en las ciencias sociales

Pensamiento tomista

El derecho, Tomás de Aquino y Latinoamérica
El fin último del hombre. La felicidad
El gobierno de los príncipes
La justicia en el mundo actual
Textos económicos en Tomás de Aquino

Tomás de Aquino. Circunstancia y biografía
Tratado de justicia
Tratado de ley
Tratado de los actos humanos (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
USTA 400 años. Historia de la Universidad Santo Tomás

Pedagogía

Administración de la educación
Aprestamiento 1
Aprestamiento 2
Cómo hacer libros para niños
Derecho de familia y del niño
Desarrollo del niño en la edad escolar
Didáctica de la ciencia integrada
Dinámica de grupos
El adulto iletrado y la educación en Colombia
El diseño educativo
El proceso de enseñanza y aprendizaje
El niño. Hacia un enfoque integrador
Escuela y comunidad
Estimulación temprana
Estrategias para la enseñanza de las ciencias naturales
Fundamentos teóricos de la educación preescolar
Introducción a los medios de comunicación
La institución preescolar
La música y el niño
Lectura y escritura
Opciones pedagógicas para nuestro medio
Organización y administración de centros preescolares
Orientación familiar
Plan curricular
Psicoprofilaxis familiar
Problemática social del niño colombiano
Socialización y educación
Tendencias actuales de la educación
Teoría y práctica del diseño curricular

Psicología

Altruismo. Bases biológicas, psicológicas y sociales
Bosquejos para el desarrollo de una psicología en Colombia
Desarrollo del niño menor de siete años

Familia, terapia y sociedad
Historia de la psicología infantil
Introducción a la epistemología de la psicología
Psicofarmacología para psicólogos
Psicología evolutiva I
Psicología general
Psicología y problemas del desarrollo
Reflexiones en torno a la psicopatología
Reflexiones en torno a la psicoterapia

Recursos naturales renovables

Administración de ecosistemas
Bioestadística
Cinco especies de tiburones
Ecobiología I
Ecobiología II
Ecología
Evaluación de recursos naturales renovables I
Evaluación de recursos naturales renovables II
Fundamentos de cartografía en los recursos naturales
Fundamentos de silvicultura
Iniciación al dibujo artístico de la naturaleza
Introducción al manejo de cuencas hidrográficas
Presente y futuro de los recursos naturales renovables

Sociología

Campo y ciudad I. (Comunidades campesinas)
Campo y ciudad II. (Comunidades urbanas)
Desarrollo y colonización. El caso colombiano
Estratificación social en Bogotá, D.E.
Familia y comunidad
Sociología de la religión
Sociología de la familia
Sociología sistemática
Temas sociológos

Teología

Antecedentes históricos de lo religioso en Latinoamérica. (Cuadernos de formación cristiana No. 1)

Cristo: una aproximación latinoamericana (Cuadernos de formación cristiana, No.2)
La Iglesia y los desafíos de la historia (Cuadernos de formación cristiana, No.3)
El compromiso cristiano hoy en América Latina (Cuadernos de formación cristiana, No.4)
Ciencia y fe (Cuadernos de formación cristiana No.5)
Problemática actual de Dios (Cuadernos de formación cristiana, No.6)
El misterio salvífico de Dios Trinidad
Evangelios sinópticos (Planteamientos críticos. Mensaje central)
Historia de la Iglesia en América Latina
Historiografía bíblica e historia de Israel
Introducción a la Sagrada Escritura
Jesús, el hijo de Dios
Libros históricos del Antiguo testamento
Pastoral catequética
Pentateuco
Profetas y salmistas
Teología de la historia
Teología de la liberación

Publicaciones periódicas

Cuadernos de filosofía latinoamericana
Cuadernos de sociología
Módulos (Boletín mensual de la Facultad de Derecho)
Ingenoticias (Boletín mensual de la Facultad de Ingeniería)
Revista Análisis
Revista Económica CIFE
Revista IUSTA
Revista Cultura jurídica
Boletín USTA
Boletín CED

La impresión de esta obra se terminó
en el mes de octubre de 1996
en los talleres gráficos
de la Universidad Santo Tomás
Carrera 13 Nº 51-16
Santafé de Bogotá, D.C., Colombia